

Università degli Studi di Genova



DOTTORATO IN DIGITAL HUMANITIES

Curriculum: Lingue, culture e tecnologie digitali

XXXI ciclo

Costruire autoefficacia: il dialogo formativo *on-line*
nella didattica dell'interpretazione telefonica in ambito medico

Tutor: Giuliana Dettori

Tutor: Anna Giaufret

Candidata: Nora Gattiglia

INDICE

INTRODUZIONE E METODOLOGIA DELLA RICERCA	6
I. La didattica dell'interpretazione: formare per una professione in divenire	6
II. Una sfida per la didattica: l'interpretazione come pratica emotigena.....	10
III. Tema della ricerca	11
IV. Obiettivi della ricerca.....	12
V. Metodologia della ricerca	13
VI. Struttura della tesi.....	16
CAPITOLO I L'INTERPRETAZIONE TELEFONICA IN AMBITO MEDICO: TRATTI DISTINTIVI E STRATEGIE SPECIFICHE.....	19
I. Interpretazione telefonica: origini e diffusione	19
II. Caratteristiche dell'interpretazione dialogica	26
III. L'interpretazione in ambito medico	30
III.1 L'interpretazione telefonica in ambito medico	32
IV. Il discorso medico come discorso istituzionale asimmetrico	35
V. L'interpretazione telefonica come interazione tecnologizzata: la questione della presenza sociale	41
VI. La struttura comunicativa delle chiamate di servizio, mediate e non.....	47
VII. Tecniche interpretative e configurazioni tecnologiche nell'interpretazione telefonica	54
VIII. Tipicità e problematiche dell'interpretazione telefonica	59
IX. Strategie di risoluzione dei problemi nell'interpretazione telefonica.....	71
X. Modelli di ruolo e attività comunicative dell'interprete in ambito medico	79
XI. Il ruolo dell'interprete telefonico in ambito medico.....	87
XII. Dalla metafora alla didattica: ruolo e formazione in interpretazione telefonica	88
CAPITOLO II APPROCCI METODOLOGICI E FILOSOFICI ALLA DIDATTICA.....	91
I. L'approccio teorico e filosofico	91
I.1 Approcci sociocostruttivisti alla didattica on-line.....	95
I.2 Due approcci per una didattica della relazione e del dialogo	100
II. I passaggi dell'apprendimento e la componente motivazionale	106
III. Il ruolo del formatore.....	111
IV. Il potere nella didattica sociocostruttivista	113
IV.1 Potere come responsabilità.....	113
IV.2. Potere come controllo, in aula e nella dimensione digitale	120
IV.3 Potere come <i>empowerment</i>	122
V. L'ambiente di apprendimento.....	125

CAPITOLO III IL LABORATORIO IN INTERPRETAZIONE TELEFONICA Le	
sperimentazioni didattiche	127
I. Il Laboratorio di Interpretazione telefonica.....	127
II. Le attività didattiche	128
II.2 La lezione in presenza.....	156
II.2.1 L’analisi delle trascrizioni.....	158
II.3 La lezione on-line	166
II.3.1 Il forum	168
II.3.2 La chat.....	172
II.3.3 Il <i>journal de l’étudiant</i>	177
CAPITOLO IV ANALISI DEI DATI	185
I. Le partecipanti alle sperimentazioni	185
II. Lo scenario: il Labo1	185
III. Lo scenario: il Labo2.....	186
III.1 Modifiche all’impostazione didattica nel Labo2	187
IV. Raccolta e selezione dei dati	189
V. Il software di analisi qualitativa Atlas.ti	191
VI. La codifica.....	192
VI.1 Codifica degli interventi delle studenti.....	196
VI.2 Codifica della presenza didattica.....	205
VI.3 Gli altri dati: i questionari e i <i>journaux</i>	219
VII. Temi e trasformazioni in chat e nel forum: segnali di apprendimento.....	233
VII.1 La professione.....	234
VII.2 L’approccio all’errore	255
VII.3 Emotività.....	280
VII.4 Modellamento di ruolo.....	289
VIII. Il rapporto individualizzato: il <i>journal de l’étudiant(e)</i>	314
IX. I questionari conclusivi	325
X. Per concludere: affinità e rimandi tra la classe e la ricerca.....	336
CONCLUSIONI.....	341
I. Il Laboratorio di Interpretazione Telefonica: effetti e direzioni future	341
I.1 La didattica dell’interpretazione con le tecnologie	341
II. Relazione formativa e percezione di sé	345
III. Il “pensare corretto ”: note sulla confusione concettuale e di ruolo	347
BIBLIOGRAFIA.....	349

Riferimenti bibliografici	349
Fonti sitografiche	383
APPENDICE	385

INTRODUZIONE E METODOLOGIA DELLA RICERCA

I. La didattica dell'interpretazione: formare per una professione in divenire

L'insegnamento dell'interpretazione nel contesto universitario può essere definita come procedimento che colma la distanza tra competenze pratiche e conoscenze teoriche (Angelelli 2008 e 2017; Merlini 2017), coltivando le dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere (Niemants, Cirillo 2017). Queste tre dimensioni si inseriscono a pieno titolo nella visione dell'apprendimento come processo di acculturazione (Chang 2008), ossia di progressivo accesso a una comunità professionale. Nel corso del tempo e grazie alla relazione con i membri della comunità (nello specifico, con i docenti), gli studenti entrano in contatto con le elaborazioni teoriche, le pratiche e i valori della comunità, li rielaborano e li fanno propri. Il passaggio successivo è l'abbandono del ruolo di studente-novizio (Kiraly 2000) e il parallelo esordio professionale, che segna l'ingresso nella comunità. Se il processo di acculturazione ha quindi una sua conclusione, il processo di apprendimento non ha, al contrario, potenzialmente mai fine per l'interprete, il cui lavoro riguarda l'universo mutevole delle lingue e delle culture. L'insegnamento dell'interpretazione si pone quindi l'obiettivo di fornire agli studenti gli strumenti per confrontarsi a livello lavorativo con società in continua evoluzione, attraversate da nuovi utenti dei servizi linguistici e nuove modalità di risposta ai loro bisogni.

Un cambiamento nel profilo del cliente dei servizi di interpretazione è evidente non solo rispetto ai primi corsi del secondo dopoguerra, incentrati sull'interpretazione di conferenza (Falbo 2004), ma anche rispetto al mercato che vent'anni fa si presentava agli studenti usciti dall'università (Morelli 2017). Oggi il mercato, e più in generale la società, ha assunto una conformazione nuova, plasmata dai flussi migratori che hanno interessato l'Italia e l'Europa negli ultimi decenni.

Sempre più spesso, l'utente del servizio di interpretazione è una persona con un vissuto di migrazione, in transito o residente nel paese, che accede alle istituzioni in cerca di risposte alle proprie domande di salute, documenti, diritti. In termini di accesso a forme di interpretazione o mediazione linguistica e culturale (Zorzi 2007; per un approfondimento della differenza tra le due figure, cfr. cap. I, *infra*), le istituzioni europee hanno dato risposte diverse (Pointurier 2016), ma, di fondo, è sempre più diffuso il riconoscimento del servizio linguistico come risposta a un diritto fondamentale della persona. Scuole, ospedali, anagrafi e tribunali sono i luoghi dove sempre più spesso l'interprete opera, dove lo

si studia in azione (Berk-Seligson 1990; Wadensjö 1998; Angelelli 2004a; Niemants 2015) e per cui lo si forma.

Tale trasformazione nei setting che richiedono la presenza di un interprete è stata accompagnata da un parallelo impulso neoneimico. Nuovi termini sono stati progressivamente conati per riferirsi a un fatto divenuto sempre più rilevante per gli interpreti e per le istituzioni: tra questi termini, quelli che hanno avuto più fortuna sono *community interpreting* (Hale 2007; Wadensjö 2011; Mikkelsen 2013) e *public service interpreting* (Corsellis 2008; Hale 2011). A quest'ultimo corrispondono, in italiano e francese, le due lingue interessate dal presente studio, l'“interpretazione per i servizi pubblici” e l'“*interprétation de service public*” (Pointurier 2016).

L'ambito interessato è quello delle istituzioni pubbliche da cui si tende a escludere, però, l'interpretazione in ambito giuridico, le cui peculiari caratteristiche – discorso asimmetrico, obiettivi comunicativi conflittuali (Alexieva 1997), maggior vicinanza al dato linguistico in senso stretto – lo rendono un mondo a sé stante, con strategie interpretative e ruoli che hanno ricevuto una trattazione autonoma (Berk-Seligson 1990; Mikkelsen 2000; Hale 2004; Mason 2008). Parallelamente, spicca per produzione teorica e interessi di ricerca l'ambito medico, a cui il presente studio è dedicato.

Il setting medico è il luogo di un incontro complesso, attraversato da asimmetrie costitutive (Heritage 1997) tra il rappresentante dell'istituzione (l'operatore sanitario) e il paziente allofono. È in questo contesto che entrano in contatto domanda di salute e proposta di cura, con il loro portato di emozioni diverse, di diverse competenze procedurali, diversi saperi, diversi significati attribuiti alla malattia, alla salute, alla terapia. L'interprete si inserisce all'interno di uno scenario delicato e popolato da innumerevoli variabili. Nella veste di esperto comunicativo, lavora con gli altri partecipanti perché l'incontro addivenga a una sintesi delle divergenze nell'identificazione di una risoluzione soddisfacente per tutti i partecipanti. Un compito non facile e una non facile responsabilità, dovuta anche alla consapevolezza dello stretto rapporto tra erogazione del servizio linguistico, qualità di cura (Flores 2000; Jacobs *et al.* 2001; Ferguson, Candib 2002) e adesione alle terapie (Manson 1988; Angelelli 2004a); consapevolezza che è sempre più condivisa anche dalle istituzioni di cura italiane: cfr. per la Regione Liguria, *Libro bianco della Sanità ligure*, 2015; per la Regione Emilia-Romagna, tra gli altri, Progetto europeo Migrant-Friendly Hospitals¹. Il potenziamento delle risposte istituzionali alla domanda di cure linguisticamente accessibili ha preso strade diverse, in particolare per quel che riguarda l'erogazione del servizio linguistico da remoto: il cambiamento che investe la pratica interpretativa ha infatti ripercussioni anche sugli strumenti comunicativi con cui avviene la comunicazione mediata, che sia in videoconferenza o tramite chiamata.

¹ <http://www.mfh-eu.net/public/home.htm> (Ultimo accesso: 31/03/2019).

Il nostro studio prende in esame l'interpretazione telefonica da remoto (Braun, Davitti 2018), ossia una configurazione in cui i due partecipanti primari si trovano nello stesso luogo fisico, mentre l'interprete lavora a distanza, senza accesso alle informazioni visive invece accessibili agli altri partecipanti.

L'interesse didattico dell'interpretazione telefonica è legato all'introduzione di questo tipo di servizio da parte di varie istituzioni sanitarie italiane (cfr. Cap. I, note 33-38 per le fonti sitografiche in materia). L'Italia sta seguendo i passi fatti in questo senso da Australia e Stati Uniti (nazioni pioniere del servizio, organizzato rispettivamente dal 1971 e dal 1973) e, più di recente, da stati europei come Spagna (Fernández Pérez 2015), Francia (ISM *Interprétariat*, cfr. cap. I), Regno Unito (Mikkelson 2003), Svezia (Kelly, De Palma 2009).

L'interpretazione telefonica ha suscitato in origine grandi perplessità nella comunità professionale, a partire dalle nazioni in cui il servizio è stato dapprima proposto, Australia e Stati Uniti. L'organizzazione governativa australiana NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters), che si occupa di certificare la qualità dei traduttori e degli interpreti in attività, e la statunitense NAJIT (National Association of Judiciary Interpreters and Translators), associazione di categoria che riunisce gli interpreti e traduttori in ambito giuridico, hanno attraversato una fase di perplessità. Alla radice, vi era il timore di un possibile calo della qualità: della resa, a causa dell'assenza di segnali visivi, e del benessere lavorativo degli interpreti, impegnati in incarichi cognitivamente faticosi. Col tempo, le associazioni di categoria hanno rivisto le proprie posizioni e ammesso la validità del servizio, pur mettendo l'accento su due fattori imprescindibili: l'individuazione di specifici parametri di qualità (*NAJIT Position Paper 2009*); e la necessità di una formazione *ad hoc* (Hlavac 2012 e 2013).

L'esigenza di una formazione pensata appositamente per l'interpretazione telefonica è dovuta allo iato tra le strategie messe in campo in una interpretazione presenziale e quelle invece necessarie per l'interpretazione in assenza di fattori visivi. Il diverso contesto comunicativo, in cui l'interazione è mediata da un mezzo con caratteristiche specifiche, produce difatti importanti cambiamenti nella struttura della conversazione (Hutchby 2001), nel coordinamento da parte dell'interprete (Niemants, Castagnoli 2015; Amato 2018) e nelle strategie interpretative messe in campo (Lee 2007; Amato 2018; Spinolo 2018).

Si tratta di trasformazioni profonde, spesso in contrasto con quanto viene insegnato nei corsi di interpretazione dialogica in presenza. Tuttavia, resta difficile il ricorso a materiali o corsi per l'interprete che voglia intraprendere questa professione o approfondire questa modalità. Esistono alcuni testi che possono essere utilizzati come manuali di autoformazione (Kelly 2008b), e diversi studi di caso hanno messo in evidenza le problematiche (Moser-Mercer 2005; Lee 2007; Cheng 2015)

e le sfide (Ko 2006; Rosenberg 2007) di questa pratica; tuttavia, una istruzione formale, in particolare in ambito universitario, sembra ancora essere lacunosa (Pollitt, Haddon 2005; Iglesias Fernández 2017). Come sottolinea González Rodríguez (2017), per ora non sembra esistere un curriculum accademico dedicato, *in toto* o in parte, all'interpretazione telefonica; la formazione di questi interpreti ricade sulle imprese del settore, che predispongono per i propri dipendenti dei seminari formativi, e, in alcuni casi eccellenti, elaborano protocolli revisionati periodicamente e concordati con i propri clienti secondo le esigenze specifiche.

Recentemente (2015-2018), il progetto europeo Erasmus+ *Shift in Orality* ha cercato di colmare questo vuoto con una sinergia tra quattro atenei (Università di Bologna-Forlì, University of Surrey, Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide) e due società commerciali (la spagnola Dualia per l'interpretazione telefonica, l'italiana Veasyt per l'interpretazione in videoconferenza). Il progetto si è recentemente concluso con la pubblicazione (2018) di materiali didattici per la formazione e l'autoformazione degli interpreti da remoto, che costituiscono uno dei pochi materiali dedicati sia agli studenti che ai docenti. Osservando i professionisti in azione e studiandone strategie più o meno efficaci sono nate quindi delle buone prassi e appositi materiali didattici in tre lingue di lavoro: inglese, italiano, spagnolo. Manca invece, sul panorama della ricerca in interpretazione, una parallela attenzione alla situazione dell'interpretazione telefonica per la lingua francese, a cui abbiamo cercato di dare parziale risposta con questo studio dedicato alla combinazione linguistica francese-italiano, in un auspicabile scambio tra pratica, ricerca e didattica (Angelelli, Jacobson 2009a; Pöchhacker 2010). L'intento è di radicare l'educazione degli interpreti nella realtà lavorativa e così formulare criteri di qualità dinamici e funzionali, distanti da approcci prescrittivi o da una didattica fondata sul dato aneddótico, per quanto significativo, del singolo docente (Falbo 2004). In questo dialogo tra elaborazione teorica e professione, l'università può porsi come fucina di idee e di pratiche innovative per lo sviluppo di strumenti professionali efficaci a livello pratico e cognitivo, ma non solo: abbiamo considerato altrettanto fondamentale dedicare spazio alle competenze emotive dei futuri interpreti. Quest'ultimo aspetto va sottolineato per l'importanza che riveste la dimensione affettiva nella pratica e nella didattica dell'interpretazione.

II. Una sfida per la didattica: l'interpretazione come pratica emotigena

L'interpretazione come disciplina universitaria presenta alcuni peculiari tratti distintivi. Si tratta infatti di una materia di studio in cui l'approccio epistemologico da parte dello studente non può essere quello di osservatore esterno di un oggetto del sapere; al contrario, oggetto e soggetto si identificano nella persona dell'interprete che si produce in una *performance* traduttiva. Il coinvolgimento degli studenti non investe solo l'ambito cognitivo: corpo, mente, emozioni sono contemporaneamente in gioco, non soltanto nel classico momento della valutazione (l'esame), ma ogni volta che lo studente si impegna, di fronte ai colleghi, nella tradizionale attività didattica della simulazione (cfr., tra gli altri, Pöchhacker 2004; Sandrelli 2005; Rudvin, Tomassini 2011; Chessa 2012; Niemants, Castagnoli 2015; Colina, Angelelli 2015; Merlini 2017); ciò significa che ogni lezione è accompagnata da aspetti emotigeni, con conseguenze diverse: dallo studente che apprezza la sfida dell'interpretare a quello che rinuncia, non frequentando i corsi (se possibile) o rifiutando di mettersi alla prova nelle simulazioni. Questo secondo atteggiamento alimenta un ciclo di ritiro della motivazione, calo dell'impegno, percezione di inefficacia (Bandura 1982 e 1986) e di scarsa competenza, che condiziona l'approccio alla disciplina e l'apprendimento degli studenti.

La sollecitazione della dimensione emotiva, intrinseca alla disciplina, ha purtroppo un carattere tendenzialmente negativo. Abbiamo potuto entrare in contatto con questo aspetto dapprima come studente, per poi ritrovarlo nella veste di tutor didattico di corsi introduttivi all'interpretazione dialogica (anni accademici 2015-2018). Nel dibattito di classe o nell'(auto)valutazione, gli studenti descrivevano un vissuto di malessere o angoscia: paura, ansia, agitazione e stress sono i termini che più ricorrono per descrivere il proprio stato d'animo prima e durante la simulazione, e per individuare la causa degli errori propri e dei colleghi.

Questo proliferare di stati d'animo negativi ostacola la *performance* dello studente fino al momento in cui, grazie all'impegno, all'esercizio, alla fatica non riuscirà a superare la propria emotività, o a mascherarla. A essere affrontato nei corsi di interpretazione è spesso questo secondo aspetto, attraverso l'insegnamento di strategie per non far trapelare l'agitazione provata. Gli studenti imparano a sorvegliare il tono della voce e la velocità dell'eloquio, le espressioni del volto e la postura, ad abbandonare comportamenti istintivi come l'accavallare ripetutamente le gambe o giocherellare con la penna. In questi casi, l'accento è posto sul controllo del corpo, che deve essere imbrigliato per non lasciar trasparire le forti emozioni che vengono avvertite e che, pur in assenza di una manifestazione esteriore, permangono e contribuiscono all'errore e al malessere dello studente.

Ci sembra invece che sia necessario uno sguardo diverso sulla consapevolezza delle emozioni e delle loro origini che possa condurre lo studente verso una gestione dell'emotività e, potenzialmente, in

una risoluzione delle risposte ansiogene. Riuscire a gestire le proprie emozioni e a farle confluire in una resa efficace è fondamentale; altrettanto lo è superare ostacoli emotivi che inibiscono le capacità cognitive.

Questo aspetto più generale della didattica dell'interpretazione sembra di particolare importanza per il contesto interpretativo oggetto del presente studio. In un setting medico, l'interprete professionista deve affrontare quotidianamente situazioni ad alto portato emotivo: non solo per via della natura pubblica della propria *performance* traduttiva, ma per i contesti in cui opera, caratterizzati da asimmetrie, conflitti, incomprensioni, sofferenze, rabbia (oltre al dolore, alla paura, alla malattia e alla morte). In questi casi, le competenze metacognitive ed emotive dell'interprete sottendono una gestione funzionale delle emozioni degli interlocutori e delle proprie.

Abbiamo quindi voluto incentrare la nostra pratica didattica (di cui trattiamo nel capitolo III) sul miglioramento della percezione di autoefficacia, sia per migliorare il vissuto presente di chi ha partecipato alle sperimentazioni, sia per promuovere l'apprendimento di competenze che rientrano a pieno titolo nel bagaglio del professionista.

III. Tema della ricerca

Il presente studio nasce dalle due precedenti istanze: rispondere ai cambiamenti della professione dell'interprete attraverso una modalità interpretativa da remoto il cui utilizzo è in espansione; e accompagnare l'apprendimento di competenze tecniche e strategiche al potenziamento delle competenze emotive e metacognitive, per diminuire il portato ansiogeno della disciplina.

Abbiamo impostato un Laboratorio di Interpretazione Telefonica in ambito medico con lingue di lavoro francese e italiano. Il Laboratorio, erogato in due diverse sperimentazioni (anni accademici 2016/17 e 2017/18) di venti ore ciascuna, ha avuto come destinatari le studenti² del primo e del secondo anno del corso di laurea magistrale, in cui le tecniche dell'interpretazione dialogica (ascolto

² Utilizzeremo il femminile generico per riferirci alle partecipanti allo studio. Solo nella prima sperimentazione era presente uno studente uomo a fronte di una frequentazione delle lezioni al femminile. Il genere ci sembra assumere una rilevanza particolare sotto un duplice punto di vista: da un lato, per le tematiche affrontate nel corso del Laboratorio, che hanno portato a tematizzare anche l'identità di genere, come studenti, come interpreti e come persone; inoltre, questo fattore riveste una particolare importanza all'interno di un meccanismo di identificazione della formatrice con le studentesse. Utilizzeremo quindi il maschile generico per riferirci agli studenti quale categoria coinvolta, in generale, in ogni processo di apprendimento, e il femminile per i due specifici gruppi classe che hanno partecipato alle sperimentazioni.

attivo, attenzione divisa, tecniche di presa di note sintetica) sono almeno in parte conosciute. Lo stesso si può dire per alcune nozioni teoriche in materia: benché tecniche e concetti spesso non siano ancora sistematizzati, le studenti possono quantomeno accedere non sguarnite di strumenti a una pratica più complessa dell'interpretazione presenziale a causa dell'assenza di fattori visivi.

Le venti ore di lezione sono state equamente divise tra lezioni presenziali e on-line, utilizzando in questo secondo caso Skype (senza funzionalità video) per la simulazione di chiamata di servizio (Rath 1999) e lo spazio riservato al Laboratorio su Aulaweb, la piattaforma Moodle di ateneo.

Il ricorso a un ambiente di apprendimento virtuale risponde a due esigenze della didattica dell'interpretazione: innanzitutto, diviene possibile aumentare le ore di esercizio guidato, una necessità segnalata dalle studenti nei questionari sulla qualità di ateneo; ciò avviene grazie all'estensione virtuale dello spazio-tempo accademico, senza alcun impatto sulle strutture dell'università; in secondo luogo, l'ambiente virtuale promuove un maggior realismo della simulazione, che si svolge in un ambiente remoto in cui la studente può servirsi dei propri dispositivi e del proprio materiale, accostando così gli studenti ai modi della pratica professionale.

IV. Obiettivi della ricerca

All'inizio della progettazione della prima sperimentazione didattica, l'interesse di ricerca verteva sulla differenza percepita, e manifestata discorsivamente, dalle studenti tra la comunicazione in presenza e da remoto. Avremmo difatti voluto indagare l'esistenza di una eventuale relazione tra espressione delle emozioni e del pensiero delle studenti e anonimato dell'ambiente comunicativo, ipotizzando che la non-condivisione di uno spazio fisico potesse redistribuire l'autorità epistemica e favorire l'*empowerment* delle studenti. La pratica didattica ha tuttavia portato a modificare l'ipotesi di partenza: nel corso della prima sperimentazione, abbiamo osservato negli spazi comunicativi di classe la presenza insistita di due tipologie di atto di parola da parte delle studenti: richieste di presenza didattica nella forma di domande che sollecitano un posizionamento della formatrice; e forme di disvelamento di sé e della propria emotività. Da un lato, quindi, si osservava un bisogno di conferma della bontà del proprio operato o delle proprie idee; dall'altro, un parallelo bisogno di ascolto e riconoscimento del proprio vissuto.

Abbiamo individuato in questi due bisogni gli elementi caratterizzanti del percorso di apprendimento, bisogni che domandavano spazio e attenzione all'interno del dialogo formativo. Ciò ha condotto a riformulare le domande di ricerca per chiedersi: come può il formatore-interprete raccogliere questi

due bisogni e potenziare la percezione di autoefficacia degli studenti? E, secondariamente: con che mezzi conversazionali si costruisce una didattica del dialogo nell'ambiente on-line, caratterizzato dalla distanza fisica e da un medium testuale?

Abbiamo quindi spostato il focus dell'osservazione sulla formatrice e sul discorso formativo per analizzare un particolare approccio discorsivo all'errore, all'emotività e all'indagine. Obiettivo di questo tipo di discorso era consentire il superamento degli ostacoli emotivi, promuovendo l'analisi e l'espressione di sé attraverso il miglioramento della percezione di autoefficacia. L'intento era dunque diminuire gli atteggiamenti rinunciatari nei confronti della disciplina e consentire alle studenti interessate e appassionate di perseguire la propria inclinazione in vista di un futuro lavorativo.

V. Metodologia della ricerca

Lo studio è stato condotto secondo la modalità della ricerca-azione, intesa non come una metodologia in senso stretto, ma come un insieme di approcci (Nicodemus, Swabey 2016) centrati sull'identificazione, all'interno di un ambiente, di una problematica a cui la ricerca si propone di offrire una soluzione. Essa "studia una situazione sociale e si propone di migliorare la qualità della vita" (Elliott 1991): per farlo, prende in considerazione e porta alla luce le voci dei partecipanti allo studio, considerati non come oggetti dello sguardo epistemologico del ricercatore, ma come soggetti. Il problema individuato era la pervasività di un immaginario angosciante e di risposte depotenzianti da parte degli studenti di interpretazione; il "miglioramento della qualità della vita" è stato inteso come la trasformazione di tali emozioni in stati d'animo più positivi, con un'accresciuta percezione di autoefficacia e una correlazione più diretta tra interesse per una disciplina e percezione della propria competenza.

L'andamento a spirale (Burns 2010), ricorsivo, della ricerca-azione prevede un ritorno su quanto fatto o sui dati raccolti alla conclusione di ogni stadio del processo, che può corrispondere, nella ricerca educativa, al termine di una fase di raccolta dei dati oppure alla riflessione del formatore tra una lezione e l'altra. Ciò può indurre a modificare le domande o la progettazione dello studio per poter sempre più avvicinarsi alle esigenze espresse dai partecipanti, e sempre meglio rispondere a esse. La ricerca-azione può essere quindi definita come una indagine autocritica e autoriflessiva (Basit 2010) con un intento trasformativo nei confronti delle condizioni di studio e di lavoro di tutti i soggetti coinvolti.

A essa si accompagna un approccio di tipo etnografico. La differenza tra “etnografia” in senso stretto e approcci etnografici è segnalata da vari autori: Johnson (1992) afferma che “although other approaches may involve similar field techniques, many visits or long stays at the research site, and good descriptive accounts, they are not ethnographies unless they involve holistic study of cultural phenomena and cultural interpretation of behaviour”. Altri autori preferiscono invece sottolineare il grado di coinvolgimento prima di tutto temporale del ricercatore, che, prolungando la sua osservazione (partecipante o meno) del gruppo sociale interessato per dodici o più mesi (Bernard 2006), riesce a produrre una “thick participation” (Sarangi 2005). Tenendo presenti entrambe le accezioni, preferiamo quindi parlare di “approccio etnografico” piuttosto che di “etnografia” in senso stretto. Intendiamo con questa espressione l’ingresso del ricercatore in un gruppo sociale con cui entra in una relazione caratterizzata da alcuni presupposti: l’ascolto attivo e rispettoso, un atteggiamento etico nei confronti dei partecipanti a ogni stadio del processo di ricerca, la consapevolezza del proprio ruolo nella co-costruzione del significato e degli effetti che la partecipazione di tutte le persone coinvolte, impegnate in relazioni a breve, medio e lungo termine, produce sui processi, i risultati e i partecipanti stessi (Heyl 2001). Lo sguardo etnografico osserva in prima persona, immergendosi in piccolo gruppo sociale, il modo in cui si dispiegano le interazioni all’interno di particolari ambiti e attività (Mehus 2006), cercando di tracciare il modo in cui “credenze, valori, prospettive, motivazioni [...] cambiano nel tempo e dall’una all’altra situazione” (Woods 1986 in Basit 2010: 22, traduzione di chi scrive).

È questo il caso del nostro studio, in cui la ricercatrice è entrata in relazione come osservatrice partecipante in un gruppo sociale organizzato secondo la forma della comunità di pratiche (Wenger 1998), di cui abbiamo voluto indagare le relazioni discorsive all’interno di uno dei due momenti, e luoghi, della collettività: la dimensione virtuale.

I partecipanti alle sperimentazioni non formano automaticamente una comunità al di fuori delle ore di lezione del Laboratorio di Interpretazione Telefonica. Non tutte le studenti hanno le stesse lingue di lavoro: a combinazione diversa corrisponde una diversa frequentazione, data dalla condivisione di lezioni, compiti ed esami. Eppure, si individuano le tracce di atteggiamenti, di giudizi e pre-giudizi valoriali simili, tracce di un immaginario comune alle studenti di interpretazione in maniera trasversale, se non di una cultura comune, intesa come “testo ambiguo che ha costantemente bisogno di essere interpretato da coloro che ne fanno parte” Bruner (1988: 150), in cui la produzione di significati avviene nell’incontro con l’Altro e si riproduce attraverso la ricerca e la negoziazione di senso del gruppo sociale.

Il dibattito sulla natura del concetto di cultura è ampio e non può essere affrontato in questa sede. La definizione qui adottata considera la cultura come continua negoziazione del significato all’interno

delle relazioni che strutturano la società: Geertz (1973) afferma che la cultura è “pubblica” perché pubblico è il significato, inteso come l’interazione tra soggetti che interpretano le altrui azioni e negoziano collettivamente il senso da dare agli eventi e alle idee. Tale negoziazione, però, si poggia su schemi interpretativi introiettati dall’individuo, che li applica per dare un senso a ciò che gli accade e che lo circonda, solitamente organizzando questi eventi in strutture narrative (Buber 1923); in questo senso, la relazione di un individuo con la cultura in cui è calato, e che lo attraversa, è una perpetua relazione dialettica in cui le categorie di analisi personali, ricevute e rielaborate dall’individuo nel suo processo di acculturazione, vengono costantemente utilizzate, interrogate e messe alla prova dagli eventi. La natura dialettica della relazione affievolisce il determinismo degli effetti della cultura a cui la persona appartiene, e garantisce un margine di libertà nella definizione del Sé nella misura in cui l’individuo mantiene la possibilità di decostruire, analizzare e ricostruire le proprie categorie di analisi e il proprio sistema valoriale³.

La ricercatrice si inserisce all’interno della comunità con una prospettiva sfaccettata: se il suo ruolo è oggi quello della formatrice, in passato ha condiviso lo status e il percorso educativo delle partecipanti al corso. Ciò ha promosso una sensazione di affinità del vissuto: la formatrice può intuire, almeno in parte, emozioni, credenze e sfide che sottendono le dinamiche di classe. Le studenti rappresentano quindi per lei un Altro che ha caratteristiche di somiglianza (costituiscono degli “others of similarity” nelle parole di Chang 2008), con cui è possibile una identificazione e una condivisione di idee e valori che alimenta l’empatia e da essa è alimentata. Si ipotizza una simile caratterizzazione della formatrice come interprete *senior* da parte delle studenti che desiderano accedere alla comunità professionale. È tuttavia possibile che il ruolo accademico della formatrice la caratterizzi come “other of difference”, ossia appartenente a un gruppo con valori e comportamenti diversi dai propri, che può però essere inclusa nella comunità se la differenza viene accettata attraverso il dialogo (Chang 2008). Lo sguardo si è poi fatto autoetnografico (Chang 2008) nell’analisi delle proprie mosse conversazionali, dal proprio muoversi all’interno della comunità di pratiche: nel nostro studio, ricercatrice e soggetto-oggetto della ricerca almeno in parte coincidono. Abbiamo difatti analizzato il modo in cui la formatrice interviene in prima persona nella creazione della comunità di pratiche e della sua cultura, mettendo in atto pratiche di resistenza nei confronti delle narrazioni e delle idee più insidiose per i due obiettivi didattici proposti: la promozione del pensiero critico e dell’autoefficacia.

³ Una simile visione può essere applicata al processo di apprendimento, inteso non come l’assimilazione passiva di idee e valori estrinseci, ma come la negoziazione collettiva e privata di tali significati nell’ottica di una loro integrazione all’interno del Sé.

VI. Struttura della tesi

Nel primo capitolo vengono ripercorsi i passaggi che hanno portato alla nascita dell'interpretazione telefonica e alla sua diffusione, in particolare in ambito medico. Un'attenzione specifica è stata data ai tratti caratteristici che contraddistinguono questa modalità interpretativa dall'interpretazione in presenza e alle strategie funzionali nell'uno e nell'altro contesto comunicativo. Entrambe le forme di interpretazione, tuttavia, sono circoscritte da un particolare tipo di discorso istituzionale, frutto dell'ibridazione tra parlato spontaneo e programmato (Angelelli 2004a), ora più vicino, ora più lontano dalle istanze del paziente. Abbiamo quindi esaminato il discorso medico come discorso istituzionale, osservando le procedure che lo regolano. A queste regolarità sovraordinate abbiamo poi accostato le fasi procedurali che caratterizzano la chiamata di servizio (Rath 1995) mediata da interprete, sottolineando l'importanza della conoscenza procedurale come meccanismo di anticipazione dei turni e della loro forza illocutoria.

Il capitolo si conclude con l'analisi dei modelli di ruolo elaborati per l'interprete in ambito medico e i modelli possibili per l'interprete telefonico: il concetto di ruolo ha difatti occupato un posto centrale nella nostra pratica, sia nella sua tematizzazione all'interno del dibattito, sia nell'elaborazione di appositi materiali didattici. La problematizzazione dei modelli di ruolo è stata resa necessaria dalla presenza di modelli rigidi e prescrittivi nell'immaginario e nei giudizi di valore delle studenti, che abbiamo individuato come una delle cause della sensazione di inadeguatezza vissuta.

Nel secondo capitolo, presentiamo l'approccio didattico scelto, che si inserisce all'interno del pensiero sociocostruttivista, centrato sulla collaborazione e la partecipazione attiva dello studente al processo di apprendimento. L'approccio sociocostruttivista viene considerato non come metodo, ma come insieme di principi filosofici che informano la visione e la tensione del formatore nei confronti dell'insegnamento e dell'Altro; tensione etica, che trova nella Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire (1996; 1970) il contrappunto ad alcuni assiomi sociocostruttivisti, apparentemente difficili da trasferire nella pratica. Tali dichiarazioni di intenti, che vorrebbero attribuire agli studenti il controllo del processo di apprendimento per quel che riguarda temi e attività, si scontrano non solo con l'effettiva pratica didattica, ma con la natura contraddittoria e asimmetrica della relazione pedagogica. La domanda che viene affrontata nel secondo capitolo interroga i limiti del "controllo" degli studenti sul processo di apprendimento e della loro "libertà" nel rapporto con la figura formativa che, nei fatti, ne monitora e regola il cammino. Abbiamo accolto come possibile risoluzione della contraddizione autorità-libertà la visione freiriana, che identifica nel potere conferito all'insegnante una spinta ad agire eticamente per la crescita degli studenti. Freire individua nel potere una responsabilità a cui il formatore non può abiurare per rispetto al suo compagno nel percorso di apprendimento, lo studente.

A legare le due parti del dialogo didattico è una relazione di collaborazione, se non di complicità: il sapere del formatore si affianca e si nutre dei saperi degli studenti in quella che è una ricerca collettiva. Accanto a questo scambio, però, si pone un dovere formativo: trasformare il pensiero “ingenuo”, intuitivo, destrutturato, in un pensiero (che Freire chiama “corretto”) solido, argomentato, motivato, che criticamente si interroga sulla relazione dinamica tra sé e il mondo.

Il terzo capitolo è dedicato alla struttura delle due sperimentazioni. Vengono prese in esame le attività didattiche della lezione in presenza e di quella on-line. A un comune focus sulla simulazione di entrambi i momenti didattici, seguono difatti attività diverse: nella lezione in classe, la simulazione è seguita da autovalutazione, valutazione tra pari e feedback formativo; si procede poi con l’analisi di una trascrizione di un evento comunicativo mediato in ambito medico, in presenza o al telefono.

La trascrizione ha con la simulazione un rapporto diretto: il copione di quest’ultima può difatti essere stato redatto inserendo degli estratti della trascrizione, costruendovi attorno un dialogo medico con un inizio e una fine; oppure, essere una traduzione di una trascrizione in un’altra lingua⁴. L’analisi si costituisce come *guided data session* (Davitti, Pasquandrea 2014) che consente di analizzare *performance* interpretativa nella simulazione e *performance* autentica, individuando affinità e differenze.

La lezione on-line prevede invece una maggiore centralità del dibattito di classe, che si concentra sull’elaborazione di strategie di risoluzione di problemi emersi nella simulazione (prima sperimentazione) o sulla valutazione tra pari (seconda sperimentazione). Abbiamo quindi analizzato le specificità dei due ambienti comunicativi che caratterizzano la componente virtuale del corso, la chat e il forum.

Un ulteriore strumento comunicativo tra studente e formatrice è dato dal *journal de l’étudiant*, il diario autoriflessivo in cui la studente-interprete ripercorre le proprie scelte interpretative e le proprie emozioni in un dialogo individualizzato con la docente.

Questi tre strumenti di comunicazione (forum, chat, diario autoriflessivo) sono stati esaminati nello specifico nel quarto capitolo, dedicato all’analisi dei dati.

Una prima descrizione dei questionari esplorativi distribuiti all’inizio di entrambe le sperimentazioni presenta il bagaglio di idee e di emozioni con cui le studenti si affacciano al corso.

L’osservazione delle mosse conversazionali in forum, in chat e nel diario autoriflessivo da parte della formatrice e delle re-azioni corrispondenti delle studenti ha fatto emergere tre tematiche particolarmente pervasive nei discorsi dell’una e delle altre: le idee nutrite dalle studenti attorno alla

⁴ L’inglese, seconda lingua di lavoro della formatrice, a partire da materiale seminariale di John Heritage, 27 aprile 2017, Sapienza-Università di Roma.

pratica interpretativa; l'approccio all'errore; e l'espressione dell'emotività, prevalentemente a tono negativo. I tre temi sono intimamente legati: al modello di ruolo fanno capo strategie lecite e altre censurate, producendo così particolari definizioni di qualità e di errore; l'errore è a sua volta strettamente connesso con l'emotività che inibisce le capacità cognitive.

Abbiamo quindi osservato come tali temi sono espressi dalle studenti e come la formatrice parallelamente risponde per introdurre visioni più sfaccettate e complesse e per potenziare la percezione di autoefficacia delle studenti. All'interno di questa generale direzione dell'intervento formativo abbiamo dedicato particolare spazio a due forme di modellamento di ruolo: la prima, messa in atto nel corso della prima sperimentazione, investe l'attività di produzione di domande come contributo in sé fertile al dibattito di classe. L'atto di interrogarsi viene allora considerato come componente fondamentale del pensiero critico e sua espressione.

Nel secondo caso e per la seconda sperimentazione, il modellamento di ruolo ha riguardato l'(auto)valutazione, ossia la capacità di osservare e di esprimere criticamente giudizi di valore.

L'ultimo luogo di confronto analizzato è il diario autoriflessivo delle studenti, in cui l'espressione prende una forma più spiccatamente introspettiva. Abbiamo qui analizzato il comportamento discorsivo della formatrice nel suo approccio all'errore e all'insicurezza, osservando i modi in cui le competenze emotive delle studenti vengono incoraggiate e promosse.

Ripercorrendo il dialogo formativo dall'inizio alla fine delle sperimentazioni, abbiamo individuato dei segnali di trasformazione nell'approccio alla disciplina delle studenti, in particolare per quel che riguarda la percezione di autoefficacia, confermata dai questionari conclusivi erogati al termine di entrambi i Laboratori.

Il quinto capitolo presenta alcune conclusioni e possibili direzioni future della ricerca. Mettendo in relazione i principi che hanno guidato il discorso formativo con i risultati ottenuti per quel che riguarda l'accresciuta percezione di autoefficacia delle studenti, ci soffermiamo su alcuni aspetti che meritano un'accresciuta attenzione e le potenzialità del diario autoriflessivo come strumento formativo nella didattica dell'interpretazione.

CAPITOLO I

L'INTERPRETAZIONE TELEFONICA IN AMBITO MEDICO: TRATTI DISTINTIVI E STRATEGIE SPECIFICHE

I. Interpretazione telefonica: origini e diffusione

L'utilizzo di linee telefoniche per l'erogazione di un servizio interpretativo risale agli anni Cinquanta, in Europa, con l'introduzione di un sistema munito di linea e cornetta destinato all'interpretazione simultanea (Nestler 1957 in Pochhäcker 2015). Tale modalità, denominata “telephonic interpreting”, ricevette in realtà scarsi consensi, e venne in breve tempo abbandonata a favore di un altro genere di innovazione tecnologica: la cabina di interpretazione simultanea di conferenza.

È in un altro continente, in un decennio successivo e in un contesto assai diverso che nasce l'interpretazione telefonica nella sua forma attuale. Nel 1973, il governo australiano introduce un servizio statale e gratuito di interpretazione telefonica, gestito dal Translating and Interpreting Service (TIS), a sua volta ramo del Department of Immigration and Citizenship, per far fronte alla richiesta di servizi da parte delle persone immigrate. L'introduzione dell'interpretazione telefonica è difatti legata alla necessità di dare una risposta ai bisogni sanitari, legali, abitativi, fiscali di una popolazione allofona in crescita, distribuita su un vasto territorio, parlante lingue estremamente diverse tra loro e di minor diffusione⁵ rispetto alle lingue indoeuropee utilizzate in maniera maggioritaria dalla

⁵ La nomenclatura utilizzata in questo studio per indicare le lingue di minor diffusione in un paese ospite, ma parlate da comunità o singoli ospitati (Rudvin, Tomassini 2011) è “lingue poco comuni”. Con questo termine, pur non completamente soddisfacente, vogliamo sottolineare il carattere relativo della scarsa diffusione di una lingua, che in altre parti del mondo può essere invece parlata da milioni di persone. Nella letteratura, spesso queste lingue vengono definite “minoritarie” (Iglesias Fernández 2017; Angelelli 2004a; Llewellyn-Jones, Lee 2002; Napier 2011 per la lingua dei segni), termine che radica la lingua in una comunità presente sul territorio ospitante. Tuttavia, il termine “minoranza” rimanda a una visione della società frazionata in gruppi isolati tra loro, e considerati solo in termini numerici, laddove l'essere “minoranza” dipende anche, se non piuttosto, dal livello di status socioeconomico e di rappresentazione di una data comunità interna al paese ospitante, che può essere nel tempo divenuta luogo di nascita, residenza, nazionalità dei parlanti allofoni. Qui noi preferiamo il termine “comunità o singoli”, per tentare di portare alla luce la complessità del fenomeno migratorio, con le sue diverse tempistiche di insediamento e con la difficoltà a creare relazioni sociali soprattutto quando

popolazione residente. Il ricorso a un interprete a distanza consente di fornire un servizio affine a quello presenziale ma meno costoso, giacché l'interprete non si trova sul luogo di lavoro in maniera continuativa, né deve fatturare spese di viaggio (Ko 2006; Phelan 2001; Rosenberg 2007); inoltre, si può così ricorrere a professionisti (o bilingui)⁶ parlanti lingue poco comuni, che difficilmente potrebbero essere convocati in breve tempo, soprattutto se l'incarico prevede il superamento di grandi distanze.

Circostanze simili accompagnano l'introduzione dell'interpretazione telefonica negli Stati Uniti: nel 1981, a San José (California) un agente di polizia di origini latino-americane e un avvocato e militante per i diritti umani (Kelly 2008b) decidono di fornire un servizio gratuito agli stranieri (per lo più ispanofoni) che interpellano o sono interpellati dalla polizia. Il servizio, originariamente fornito da un'associazione senza scopo di lucro, si diffonde poi a macchia d'olio; l'interpretazione telefonica fa il suo ingresso sul libero mercato attraverso numerose imprese che forniscono servizi di

si tratta di persone in transito verso un altro stato. Un termine inglese che ci sembra funzionale, ma di cui non abbiamo trovato un traduttore soddisfacente, è “non-societal language” (Angelelli 2004a), che esprime i rapporti di forza esistenti tra la lingua della società e delle sue istituzioni e quella dell'individuo non appartenente al gruppo dominante. Ozolins (2011) utilizza però il termine “minority language” ponendolo in contrapposizione con “dominant language”, e problematizza la questione delle “minoranze” parlando della lingua spagnola negli Stati Uniti come di una “majority minority language”. Secondo Gentile, Ozolins e Vasilakakos (1996), lo spagnolo, nelle sue molteplici varianti, è del resto l'unica a sfuggire alla caratteristica propria delle lingue interessate dall'interpretazione in setting comunitari (sanità, servizi sociali, amministrazione pubblica, scuole...), che sarebbero “low-status languages of limited diffusion” (ivi), o, si può aggiungere, varianti di status inferiore di lingue coloniali, usate in maniera più o meno veicolare con diversi livelli di bilinguismo. In Italia, l'uso del francese da parte degli utenti dei servizi linguistici interessa sia parlanti madrelingua, sia bilingui con una crescente presenza di persone con un vissuto di migrazione e provenienti da ex-colonie francesi, con competenze linguistiche variabili nella lingua veicolare. L'interprete con la combinazione francese-italiano si trova quindi di fronte una molteplicità di competenze linguistiche, di pronunce, di lessici, di culture.

⁶ Per quel che riguarda la situazione australiana, questa precisazione non ha più grande validità, giacché l'organizzazione governativa NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters) ha istituito un sistema di controllo della qualità attraverso certificazioni a cui sono orientati i corsi professionalizzanti. La certificazione NAATI non è un requisito previsto per legge, ma di fatto stabilisce a livello nazionale gli standard di livello richiesti dai datori di lavoro. Nella direzione di una selezione degli interpreti basata su conoscenze certificate vanno le linee guida del National Health Service britannico (*Version 1.19*) per un servizio di interpretazione e traduzione di qualità, che raccomandano per gli interpreti telefonici in ambito medico una certificazione di formazione professionale incentrata, però, sul settore della salute e non delle lingue. Tuttavia, in altre parti del mondo (compresa l'Italia), non sempre gli interpreti, specie di lingue poco comuni, hanno alle spalle un percorso di studi accademico o professionalizzante, e si avvalgono delle proprie competenze bilinguistiche (Zorzi 2007).

interpretazione telefonica⁷ (prevalentemente in spagnolo⁸) non più solo nel settore giuridico, ma nei contesti più disparati, tra cui spicca per volume complessivo di minuti il settore medico (Kelly, Hegde 2011). Nonostante i progressi in altre modalità interpretative da remoto, come la videoconferenza, l'interpretazione telefonica continua a essere utilizzata e, secondo Ozolins (2011), non verrà sostituita da altre forme di interpretazione da remoto, in particolare in ambito sanitario (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018), nonostante la diffusione sempre maggiore, in alcune aree del mondo (gli Stati Uniti in testa), dell'interpretazione in videoconferenza.

Oggi, è Languageline Solutions, società statunitense divenuta una multinazionale con filiali in Australia e nel Regno Unito, a detenere il primato per il maggior volume d'affari nell'ambito dell'interpretazione telefonica, una modalità interpretativa che corrisponde al 3,48% del mercato globale dei servizi linguistici. I principali fornitori privati del servizio a livello mondiale sono rappresentati da società private, con sede nei seguenti paesi, in ordine di importanza: Stati Uniti, Paesi Bassi, Regno Unito, Svezia, Canada e India (Kelly, De Palma 2009). Spiccano, per numero di incarichi l'una, per fatturato annuo stimato l'altra, due organizzazioni senza scopo di lucro: la già citata australiana Translating and Interpreting Service, che nel biennio 2013-14 ha fornito servizi telefonici per un totale di un milione e mezzo di incarichi (*Management of Interpreting Services Audit Report*, 2015), e la francese ISM Interprétariat, un'associazione che riprende lo spirito dell'iniziativa statunitense delle origini: assistere le persone che non riescono ad accedere ai servizi essenziali del paese ospitante a causa della barriera linguistica, con un forte accento sulla lotta alle discriminazioni⁹. In Europa, il mercato dell'interpretazione telefonica è variegato. In alcuni stati, come la Spagna, il Regno Unito, la Francia e la Svezia si tratta di una pratica comune (Ozolins 2011; Kelly, Hegde 2011); in altri, si assiste a una diffusione ancora non ampia. Tuttavia, l'interesse dell'Unione Europea nei confronti delle pratiche interpretative da remoto è una costante da diversi anni. Accanto alle sperimentazioni che hanno interessato l'interpretazione di conferenza (Studio Beaulieu per la Commissione Europea, 1995, in Moser-Mercer 2005; test della Commissione Europea, 1997¹⁰ e

⁷ Dopo l'Australia e gli Stati Uniti, i successivi servizi di interpretazione telefonica sono stati adottati in Giappone nel 1986 (Mikkelson 2003), nel 1989 in Francia e nel 1990 nel Regno Unito (Mikkelson 2003).

⁸ La situazione degli Stati Uniti è un caso *sui generis*: l'interpretazione telefonica viene utilizzata prevalentemente per comunicazioni tra inglese e spagnolo, che costituisce di fatto la seconda lingua del paese, consentendo uno sviluppo notevole in numerosi settori, anche commerciali.

⁹ ISM Interprétariat, <http://www.ism-interpretariat.fr/interpretariat-par-telephone>. (Ultimo accesso: 03/04/2019).

¹⁰ Zaremba (1997), report interno non pubblicato dello SCIC - Commissione Europea.

2000¹¹; due sperimentazioni del Parlamento Europeo nel 2001¹² e una nel 2004, in Roziner, Shlesinger 2010; sperimentazione del Consiglio Europeo, 2001¹³ in Moser-Mercer 2005), diversi sono i progetti con il patrocinio europeo che si sono focalizzati sull'interpretazione dialogica. Per la videoconferenza in ambito legale (in sintonia con la Direttiva europea 2010/64/UE che suggerisce la possibilità di utilizzare forme di interpretazione da remoto per garantire una maggior qualità dell'interpretazione in questo setting), ricordiamo il progetto AVIDICUS (2008-2016); per l'interpretazione più genericamente da remoto, il progetto europeo *ImPLi-Improving Police and Legal Interpreting* (2011-12) che, pur non concentrandosi direttamente sull'interpretazione da remoto, faceva emergere la diffusione e l'efficacia della pratica interpretativa telefonica in diversi stati oggetto dell'analisi, come la Scozia; infine, il progetto Erasmus+ *Shift in Orality* (2015-18), la cui attenzione alla dimensione formativa degli interpreti da remoto ha condotto all'elaborazione di un manuale e di materiali didattici in libero accesso¹⁴.

In Italia, l'interpretazione telefonica vive in questo momento una fase di rapida crescita (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018): il servizio ha mosso i primi passi in ambito medico grazie ad alcune sperimentazioni che hanno avuto inizio tra i quindici e i dieci anni fa. Oggi, l'interpretazione telefonica sembra essere ancora percepita come un servizio innovativo (ed efficace): l'Expo di Milano (2015) forniva il proprio servizio di interpretazione telefonica sottolineandone i vantaggi, come l'accesso a una molteplicità di lingue¹⁵.

Un recente sondaggio (Spinolo 2014 in Russo 2018) condotto in questa stessa regione ha fatto emergere anche la presenza di un mercato legato al settore commerciale e ai privati, che si servono

¹¹ European Commission (2000). Rapport concernant les tests de simulation de téléconférence au SCIC en janvier 2000, Unpublished internal report, Brussels, EC/SCIC, in Moser-Mercer (2005).

¹² Per il primo test, http://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report1.pdf. (Ultimo accesso: 03/04/19). Per il secondo, http://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report2.pdf. (Ultimo accesso: 03/04/19).

¹³ Moser-Mercer (2005) rimanda per questa sperimentazione a un link non più attivo: http://www.eurparl.eu.int/interp/remote/sg_conseil_avril2001.pdf.

¹⁴ Pur radicandosi nei dati raccolti per le tre lingue interessate dal progetto (inglese, italiano, spagnolo), i materiali didattici possono essere utilizzati, con qualche accorgimento, per tutte le combinazioni linguistiche.

¹⁵ La società erogatrice del servizio, Vox Gentium, si occupa di interpretazione telefonica in ambito medico (tramite il servizio SOS Infomondo), turistico (con il servizio Tourist Angel), e propone un call-center per i servizi pubblici (Anagrafe, URP, Servizi Sociali) e di polizia, e commerciale. In quest'ultimo ambito, fornisce anche un servizio di interpretazione tramite videoconferenza. (Cfr. <http://www.voxgentium.com/>, ultimo accesso: 03/04/19).

di interpreti *freelance*¹⁶, mostrando così uno spaccato piuttosto variegato di esperienze in ambito medico, turistico e commerciale, a conferma della natura polivalente dell'interpretazione telefonica. Tuttavia, accanto a una diffusione ormai quasi cinquantennale della pratica a livello globale, solo una minima parte della letteratura si è interessata all'interpretazione telefonica, che a lungo ha suscitato le perplessità di interpreti e associazioni di categoria, che ne mettevano in dubbio validità e fattibilità (Mintz 1998; AIIC 2000).

A fronte delle dimensioni di questo settore, che ben difficilmente potrebbe ormai essere sradicato e che anzi risponde a una richiesta crescente, tali dubbi appaiono datati; la letteratura più recente si è al contrario interrogata sulle specificità di questo tipo di comunicazione (Amato 2017; Tonin 2017; Braun, Taylor 2012; Braun, Davitti 2017a), e sul rapporto tra queste ultime e la qualità dell'interpretazione erogata, con uno sguardo rivolto alla formazione degli interpreti da remoto (Amato, Spinolo, González Rodríguez 2018; Fernández Pérez 2015; González Rodríguez, Spinolo 2017).

Solo una ridotta parte degli studi recenti si è però orientata sull'interpretazione telefonica in ambito francofono, lingua interessata, accanto all'italiano, da questo studio. Va qui segnalato che l'inchiesta di mercato prodotta dal progetto *Shift in Orality* e riguardante Spagna, Italia e Regno Unito ha fatto emergere il francese come la lingua straniera maggiormente richiesta negli scambi interlinguistici, dopo l'inglese (*Shift Market Survey* 2018).

È importante sottolineare che le perplessità suscitate dall'interpretazione telefonica muovono dalla comunità degli interpreti, e non dai clienti istituzionali. L'AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence), l'associazione che rappresenta a livello internazionale gli interpreti di conferenza, dopo un primo giudizio severo su questa pratica (AIIC 2000) ha poi affermato nel 2011 che l'interpretazione telefonica "è possibile", ma solo nel caso in cui l'interprete si trovi nello stesso luogo fisico di almeno uno dei partecipanti, nella configurazione che, seguendo la terminologia di

¹⁶ La presenza di interpreti *freelance* che lavorano su appuntamento non è un dato banale: questi professionisti, difatti, vivono una condizione diametralmente opposta a quella studiata dalla maggior parte degli studi sul campo, che non hanno possibilità di prepararsi in anticipo per un incarico, con ripercussioni sulla qualità del servizio e sul livello di stress percepito dagli interpreti (Ko 2006; Lee 2007).

Braun e Davitti¹⁷ (2018), passa sotto il nome di *teleconference interpreting*¹⁸. La posizione dell'AIIC è stata nuovamente ampliata nel 2018, quando il *Position Paper on Remote Interpreting* ha riconosciuto l'esistenza di quattro modalità di interpretazione a distanza: due modalità (*videoconference* e *audioconference*) in cui l'interprete ha un accesso indiretto all'oratore ma una visione diretta degli altri partecipanti; e due modalità in cui l'interprete si trova in un luogo altro rispetto a oratore e pubblico, a cui accede tramite un mezzo di comunicazione multi- o monosensoriale: *video remote interpreting* e *audio remote interpreting*. L'AIIC presenta queste modalità interpretative con grande cautela, nella consapevolezza che “[d]istance interpreting modalities are perceived by conference interpreters as fundamentally different and, as such, require clearly defined working conditions adapted to each specific modality” (*AIIC Position Paper 2018*). Il documento invita al rispetto dei parametri ISO e dei criteri di qualità elaborati dall'associazione stessa, sollecitando indagini in materia da parte di studi indipendenti per esplorare e garantire la qualità della *performance* e il benessere degli interpreti.

Per quel che riguarda l'interpretazione dialogica, gli interrogativi iniziali nutriti dall'associazione di categoria statunitense NAJIT (National Association of Judiciary Interpreters and Translators) e dall'australiana NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters) hanno lasciato spazio a posizioni dialettiche, che ammettono la possibilità di un servizio efficace nell'interpretazione telefonica, ma sottolineano l'esigenza di un'attenzione maggiore alle condizioni di lavoro e ai parametri di qualità (*NAJIT Position Paper 2009* per gli Stati Uniti) e alla formazione

¹⁷ Braun e Davitti (2018) suggeriscono di distinguere due tipi di configurazione: la prima, in cui i partecipanti primari sono nello stesso luogo e l'interprete si trova in un luogo terzo, andrebbe sotto il nome di *remote interpreting* (interpretazione da remoto); la seconda, in cui l'interprete si trova con almeno uno dei partecipanti primari, va sotto il nome di *teleconference interpreting* (interpretazione di teleconferenza). La terza configurazione, in cui tutti e tre i partecipanti si trovano in un luogo diverso e sono collegati da una linea telefonica (o da un protocollo VoIP), costituirebbe una forma intermedia, che nel progetto SHIFT seguito dalle due autrici viene studiata accanto alla prima configurazione. In entrambi i casi, l'interprete deve lavorare in assenza di segnali visivi in entrambe le direzioni.

¹⁸ Va qui ricordato che l'AIIC, spesso titubante di fronte al cambiamento, si esprime a proposito di un solo scenario, quello della conferenza. Trattasi di un universo dalle peculiarità specifiche e in cui gli interpreti godono di uno status professionale elevato di cui si teme l'incrinamento: ciò motiva, a nostro giudizio, un atteggiamento conservatore. A questo proposito, pur non essendo a priori contrario all'interpretazione da remoto, nel 2014 Thomas Binder, a capo del Technology and Health Committee dell'AIIC, che si occupa delle condizioni di lavoro degli interpreti di conferenza, affermava: “With remote interpreting, interpreters are being taken off site altogether and turned into disembodied voices coming through little gizmos in delegates’ ears. This shift in physical position will most likely lead to another drop in status for our profession”. (Binder, T., Hof, M. R. “Interpreting technology: AIIC welcomes the challenge”, June 11, 2014. <http://aiic.net/p/6890>. Ultimo accesso: 03/04/19).

degli interpreti (Hlavac 2012 e 2013 per la situazione australiana). Alla radice di tali perplessità, troviamo alcune caratteristiche peculiari dell'interpretazione telefonica: assenza di stimoli visivi e condizioni di lavoro (Wang 2015; Cheng 2015; Lee 2007) *in primis*, elementi confermati dai dati raccolti sul campo. Sembra per questo imprescindibile interrogarsi sul rapporto tra interazione mediata (dall'interprete e dal mezzo), le sue strategie specifiche e i suoi parametri di qualità, affrontando i dubbi con le armi della ricerca applicata, che pure solo nell'ultimo decennio del secolo scorso si è volta verso questa modalità. L'interpretazione telefonica, utilizzata quasi esclusivamente nei setting medico, legale, dei servizi pubblici, si inserisce allora nell'universo dell'interpretazione dialogica (Chessa 2012)¹⁹. Forse anche a questo si deve l'esclusione dagli interessi di ricerca degli studiosi fino agli anni Novanta inoltrati: è in questo periodo, difatti, che si assiste a una svolta epocale negli *Interpreting Studies*, fino a quel momento prevalentemente focalizzati sull'interpretazione di conferenza, in particolare sotto il profilo dell'indagine dei processi cognitivi dell'interprete di simultanea (Falbo, Russo, Straniero Sergio 1999). Sul finire del millennio, per contro, cambia la rotta della ricerca, portando alla luce il mondo dell'interpretazione dialogica. Dall'interprete in cabina si passa all'analisi dell'esperienza e delle strategie messe in atto da un professionista a cui solo in quel momento la ricerca riconosce questo titolo, lasciandosi alle spalle un antico pregiudizio che vede nell'interprete dialogico un dilettante poco qualificato. L'interprete viene ora nominato come partecipante attivo all'interazione, in aperta rottura con la famosa (e famigerata) metafora prescrittiva di ruolo del *conduit*²⁰ (Reddy 1979), ossia di un interprete ridotto a tramite di un immanente "messaggio" tra un "emittente" e un "destinatario", secondo un modello comunicativo²¹ fortemente indebitato con il formato monologico dell'interpretazione di conferenza.

¹⁹ A questo insieme appartiene anche l'interpretazione di trattativa, o in ambito commerciale. Quest'ambito si differenzia dall'interpretazione dialogica in ambito comunitario (sanità, giustizia, amministrazione pubblica, scuole) sotto numerosi punti di vista, in particolare per quel che riguarda il portato emotivo dei partecipanti, l'asimmetria conoscitiva e situazionale (Amato 2018) degli stessi, e il ruolo dell'interprete.

²⁰ "Condotto" o "tuyau" nelle lingue di lavoro prese in esame in questo studio.

²¹ Si tratta del modello che sottende la Teoria dell'Informazione elaborata da C.E. Shannon e W. Weaver nel 1949; tale modello esplicativo, definito come "a mathematical model of communication" (Shannon, Weaver 1949) si fonda su una metafora di origine tecnologica. Il messaggio trasferito attraverso dei nodi (rappresentati da esseri umani e/o da canali comunicativi), che ha luogo nonostante la presenza di una possibile fonte di interferenze (*noise source*), rimanda alla trasmissione dei segnali elettronici o radiofonici (Hutchby 2001). In tale modello, l'attenzione viene posta su una trasmissione unidirezionale del messaggio codificato dall'emittente e decodificato dal destinatario, che in questo processo di decodifica dovrebbe recuperare il "significato originario" del messaggio, quale inteso dall'emittente. Il formato resta quindi fortemente monologico, perché riduce la partecipazione conversazionale dell'interlocutore (le cui azioni sono

All'esplosione di un interesse nei confronti dell'interpretazione dialogica corrisponde quindi l'emergere di uno sguardo parallelo sulla modalità telefonica, che dalla modalità dialogica presenziale si discosta però significativamente. Tali scarti hanno un notevole impatto sulle strategie di coordinamento e di risoluzione dei problemi, strategie che costituiscono il nucleo della didattica in interpretazione. Ci sembra perciò rilevante introdurre i tratti principali dell'interpretazione dialogica in presenza, per poter poi analizzare in che modo l'interpretazione telefonica in ambito medico, oggetto del presente studio, se ne differenzia.

II. Caratteristiche dell'interpretazione dialogica

L'interpretazione dialogica ha non uno, ma molti nomi, che derivano in gran parte dalla diversa declinazione del ruolo e della professione dell'interprete nei diversi contesti nazionali.

I termini che sono e sono stati utilizzati per indicare questa attività traduttiva differiscono per sfumature legate a una particolare visione dell'attività interpretativa, o per ambiti d'uso leggermente diversi: "interpretazione di *liaison*", "interpretazione di trattativa" (che richiama il termine inglese *business interpreting*), "interpretazione dialogica" sono alcuni tra i termini utilizzati in Italia, ma è in ambito anglosassone che assistiamo alle denominazioni più recenti e che meglio rispondono ai nuovi setting e scopi, come *community interpreting* (Hale 2007; Wadensjö 2011; Mikkelsen 2013) e *public service interpreting* (Corsellis 2008; Hale 2011), che in italiano ha dato origine al termine "interpretazione per i servizi pubblici". Esistono poi terminologie più specifiche: "interpretazione in ambito medico" o "in ambito legale", oppure "interpretazione giuridica", e la recente "interpretazione umanitaria"²² (che ha come utente chiave i richiedenti asilo, i rifugiati, i migranti). Si tratta tuttavia di termini che indicano con maggior specificità il setting a cui si riferiscono, ma che non costituiscono

rimosse dalla rappresentazione) e presuppone l'esistenza di un messaggio a priori, non negoziato in una interazione dalle caratteristiche idiosincratiche.

²² Cfr. l'omonimo corso pilota (30 giugno-01 luglio 2017) nato dalla collaborazione tra il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna - Campus di Forlì e la Faculté de Traduction et d'Interprétation dell'Université de Genève, con il patrocinio del comune di Forlì. Il corso è stato dedicato agli interpreti della Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale di Bologna - Sezione di Forlì-Cesena. (Cfr. <https://www.unibo.it/it/bacheca/forli/interpretazione-umanitaria-dipartimento-di-interpretazione-e-traduzione-e-terza-missione-al-campus-di-forli>. Ultimo accesso: 03/04/19).

possibili iperonimi in grado di accogliere tutti i tipi di interpretazione che esulano dall'interpretazione di conferenza e che sono accomunati dalle tre caratteristiche di spontaneità, partecipazione diffusa tra gli interlocutori (compreso l'interprete) e bidirezionalità (Chessa 2012).

Preferiamo quindi *interpretazione dialogica* come termine superordinato che consente di mettere l'accento sulla bidirezionalità del discorso in cui non solo il parlante, ma anche l'ascoltatore gioca un ruolo attivo nella negoziazione del significato e nella costruzione della comunicazione stessa. In questa struttura complessa di rimandi tra partecipanti, l'interprete collabora non soltanto attraverso la resa linguistica, ma con un lavoro di coordinamento (Wadensjö 1998) dei turni dei due partecipanti primari (Alexieva 1997) che non condividono, a differenza di quanto accade tra i partecipanti a una conferenza, sapere specialistico (Chessa 2012) e omogeneità di status sociale (Angelelli 2004a).

L'interpretazione dialogica si caratterizzerebbe quindi per spontaneità, bidirezionalità, partecipazione diffusa, asimmetria conoscitiva, status differente dei partecipanti; altri tratti tipici di questa attività sono stati indicati da Alexieva (1997), che individua frontiere fluide tra i vari fenomeni interpretativi, tra cui vengono distinte due famiglie caratterizzate da elementi prototipici (l'interpretazione simultanea e consecutiva) e altri periferici. L'interpretazione dialogica rappresenterebbe una forma periferica di interpretazione consecutiva caratterizzata da un discorso spontaneo fortemente oralizzato e da una intenzione comunicativa più personale, che modella la funzione dei codici (linguistici o meno) utilizzati nell'interazione. Alexieva propone come parametro di analisi un *continuum* che si estende tra due poli, l'universalità e la specificità culturale, caratterizzato da numerose coppie di parametri opposti, che osserviamo in questo elenco:

1. “Distanza” vs “prossimità” tra i partecipanti all'interazione, compreso l'interprete;
2. “Non-coinvolgimento” vs “coinvolgimento” del parlante come “entità testuale”, o soggetto del proprio discorso;
3. “Uguaglianza/solidarietà” vs “disuguaglianza/potere”: questo parametro fa riferimento allo status, al ruolo e al genere dei partecipanti e dell'interprete²³;

²³ Alexieva (1997) sottolinea che tale criterio è applicabile all'interprete solo in alcuni casi. In ambito medico, il genere dell'interprete è una variabile significativa, da cui può dipendere il gradimento del paziente; la possibilità di godere di una maggiore *privacy* e/o di scegliere il genere dell'interprete (come avviene per gli interpreti che lavorano per la spagnola Dualia; cfr. Cabrera Mendéz, Capiozzo, Danese 2018) sono del resto due dei fattori che giocano a favore dell'adozione della modalità telefonica in ambito medico, quantomeno come opzione proposta.

4. “Setting formale” vs “setting informale”, che dipende dal numero di partecipanti, dal livello di privacy consentito, dalla distanza dal proprio paese d’origine²⁴;
5. “Scritto” vs “orale”²⁵;
6. “Cooperazione/charezza” vs “non-cooperazione/non charezza”, con riferimento alle strategie di negoziazione;
7. “Scopi condivisi” vs “scopi conflittuali”.

L’interpretazione dialogica si colloca per quasi ciascun parametro in direzione del secondo polo. Sole eccezioni, le ultime due coppie di parametri (cooperazione/non-cooperazione; scopi condivisi/scopi conflittuali), per cui il setting gioca un ruolo fondamentale: basti pensare agli scopi conflittuali dell’interpretazione in ambito giuridico tra un giudice e un imputato, e il diverso scopo dell’incontro medico, in cui il paziente porta una richiesta di cura a cui il medico risponde con diagnosi e proposte terapeutiche²⁶.

Tali caratteristiche contribuiscono a definire l’interpretazione dialogica come una forma di interpretazione decisamente marcata culturalmente, in cui l’interprete svolge un ruolo chiave non solo per quel che riguarda la trasmissione del contenuto verbale e non verbale, ma anche in veste di facilitatore della comunicazione *tout-court* (González Rodríguez 2018b): si tratta quindi di una comunicazione caratterizzata da negoziazioni di turni di parola, (in)comprensioni da individuare e rettificare e da un portato emotivo e interazionale che gioca a favore o contro la buona riuscita dell’incontro.

Ci sembrano di particolare rilevanza, anche come introduzione alle caratteristiche tipiche dell’ambito medico, i parametri che si possono leggere come elementi di asimmetria tra i partecipanti: la distanza,

²⁴ Questo elemento, che nel modello di Alexieva viene tipicamente attribuito ai partecipanti a una conferenza in contesti molto diversi rispetto al proprio paese d’origine, ci sembra assumere una rilevanza ancora maggiore per le persone migranti o appartenenti a comunità geograficamente e culturalmente distanti dalla comunità di accoglienza, in particolare se il rapporto tra paesi, culture e lingue presenta dei tratti asimmetrici in termini di egemonia culturale, politica ed economica.

²⁵ Il livello di oralità di un testo può implicare una maggiore difficoltà per l’interprete per il maggior grado di spontaneità (che comporta pause, correzioni, minor controllo del partecipante primario su grammatica e sintassi) e la difficoltà a prevedere quanto verrà detto in seguito.

²⁶ La definizione dello scopo dell’incontro medico come individuazione di una diagnosi e di una o più proposte terapeutiche è corretta nella sua generalizzazione; tuttavia, l’incontro medico-paziente è attraversato da conflitti di ordine diverso: differenti idee della malattia e delle sue cause, della salute, della cura, dei ruoli di medico e paziente intervengono ad alimentare la complessità di un incontro già venato da asimmetrie di carattere costitutivo (cfr. §VII, *infra*).

la formalità, l'identificazione dei parlanti con il discorso, l'uguaglianza, l'accessibilità alle informazioni (rappresentata dal parametro "cooperazione/chiarzza), gli scopi. Tali caratteristiche vengono declinate diversamente dal partecipante istituzionale rispetto alla persona che si accosta al servizio; alcuni di questi (come la formalità e la chiarezza) possono anzi essere regolati e gestiti direttamente dall'agente istituzionale, con importanti conseguenze sulla strutturazione dello scambio comunicativo.

Tali asimmetrie comunicative tra i partecipanti rivestono particolare importanza, al punto che Kalina (2015: 72) propone una identità tra setting asimmetrico e interpretazione dialogica, affermando che "interpreting in asymmetrical settings is mostly referred to as 'community interpreting'".

Allo stesso modo, Rudvin e Tomassini riprendono tale tratto facendone uno degli aspetti principali della fisionomia del discorso interpretato (Rudvin, Tomassini 2011, in cui adattano Cambridge 1999): le autrici tratteggiano una definizione situata dell'interpretazione dialogica (che nel testo in inglese viene spesso definita *community interpreting*) quale colloquio tra il fornitore di un servizio e la persona che richiede il servizio ("cliente")²⁷. Tale richiesta nasce da una crisi di qualche genere nella vita del cliente, in una situazione potenzialmente a rischio (in particolare per alcuni setting specifici, come quello medico o nel caso di violenza domestica), rischio alimentato dalle differenze culturali tra il fornitore del servizio e il cliente, per cui una comunicazione non efficiente può condurre a una diagnosi errata o ad altre gravi conseguenze per la vita o il benessere del cliente. A circoscrivere la situazione comunicativa sta una marcata asimmetria di potere tra il fornitore, che può risolvere la crisi proponendo un intervento, e il cliente, che si trova in una condizione di dipendenza situazionale (Amato 2007) nella sua esigenza di una risposta da parte del fornitore.

Emergono quindi i tratti più pertinenti all'interpretazione dialogica nei servizi pubblici: culture diverse, asimmetrie comunicative, portato emotivo (la "crisi" vissuta dall'utente), forte responsabilità del "fornitore" del servizio (compresa la persona che si occupa del servizio linguistico, l'interprete). Tali caratteristiche assumono una natura ancora più specifica all'interno della comunicazione in ambito medico, plasmando una tipologia di incontro dai tratti peculiari.

²⁷ Interpretiamo questa definizione sulla scia degli studi fatti nell'ambito dell'Analisi Conversazionale (la cui nascita si fa risalire al testo fondatore di Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) rispetto alle comunicazioni relative all'erogazione di un servizio. Tale tipologia di comunicazione si può riscontrare sia in attività legate a transazioni commerciali, sia in ambiti istituzionali, come quello medico che a noi interessa, in cui il medico rappresenta l'agente istituzionale e il paziente, il cliente (ten Have 1999, Heritage 1997). Tale lettura ci sembra però risentire della natura parzialmente privatizzata e non gratuita di alcuni servizi sanitari nazionali e, pur nella sua giustezza descrittiva, negare la vulnerabilità del paziente e i tratti asimmetrici inerenti allo scambio comunicativo medico-paziente che contribuiscono a minare la visione di una relazione paritetica tra un richiedente e un fornitore.

III. L'interpretazione in ambito medico

“Tout l'enjeu de la justice sociale est de pouvoir garantir à chacun l'accès aux mêmes droits, en dépit [des] différences, donc d'organiser, lorsque cela s'avère nécessaire, des modes d'accès différents à ces droits”: così Catherine Teule Martin (in Pointurier 2016: 15), vicepresidente dell'associazione europea per i diritti umani (AEDH), sottolinea l'importanza dell'accesso a un interprete nei servizi pubblici, mettendo chiaramente in relazione interpretazione e diritti. E tuttavia, non sempre le istituzioni hanno accolto tale esortazione, e la presenza dell'interprete all'interno dei servizi sanitari resta oggi parziale, se non inesistente.

Il ruolo dei servizi interpretativi nelle istituzioni e la loro organizzazione riflettono la visione che uno Stato ha del fenomeno dell'immigrazione²⁸, nonché i rapporti della comunità ospitante con le comunità e i singoli ospitati. Tale visione risente della storia (spesso coloniale) di un paese, ma anche e soprattutto della sua cultura passata e presente, della sua gestione del fenomeno migratorio, e delle narrazioni che di questo fenomeno appaiono sui media (Rudvin, Tomassini 2011), nel discorso politico, negli ambiti di dibattito pubblico come i *social networks*. Da tutto questo consegue la presenza o meno di un servizio di interpretazione nelle istituzioni pubbliche, le modalità di erogazione di questo servizio, le risorse che vi vengono destinate, e il ruolo che viene attribuito all'interprete.

Si possono osservare in Europa due differenti approcci all'interpretazione per i servizi pubblici: da un lato, abbiamo il modello anglosassone (a cui si affianca il modello scandinavo, tipico di stati con un *welfare* forte; cfr. Rudvin, Tomassini 2011), che punta sul riconoscimento dei diritti dell'individuo quale base di partenza e nodo centrale di una sua possibile integrazione all'interno della comunità ospitante, integrazione che però è sempre subordinata al rispetto delle specificità del singolo e della sua identità; al lato opposto, troviamo il modello francese, in cui la popolazione è vista come un insieme di persone che si riconoscono in alcuni tratti dal portato collettivo e quindi di maggiore, e auspicata, universalità, modello in cui le caratteristiche del singolo e le sue appartenenze etniche o religiose assumono minor rilevanza a fronte dell'inserimento della persona accolta all'interno dello stato-nazione ospitante (Pointurier 2016).

In Italia, paese con una storia coloniale debole (o, comunque, mai rielaborata esplicitamente a livello collettivo, quindi con scarso valore simbolico e impatto organizzativo sulle istituzioni e sulle persone), scarseggiano le infrastrutture materiali o culturali che possano accogliere ampi flussi di

²⁸ Corsellis (2008: 11) afferma: “It may well be that future historians, looking back at the current time, will use the degree of development of public service interpreting and translation as one of the yardsticks by which to judge how different societies adapted to the movement of people between countries in the 20th and 21st centuries”.

migranti (Rudvin, Tomassini 2011). A questa situazione i servizi, in particolare quelli sanitari, hanno però dato una risposta originale ed efficace: la figura del mediatore linguistico o, più spesso, culturale. Si tratta solitamente di una persona con un vissuto di migrazione, che condivide una lingua (di norma veicolare: francese, inglese, cinese, russo, arabo) con altre comunità di migranti arrivati da poco e che devono quindi familiarizzare non solo con la lingua, ma anche con il funzionamento delle istituzioni e della società italiane. Il mediatore dovrebbe quindi facilitare il contatto tra i due mondi linguistico-culturali e favorire l'introduzione della persona migrante nella società che l'accoglie.

Zorzi (2007) restituisce un panorama estremamente variegato dell'impiego, delle competenze e delle mansioni di questa figura professionale, con un discrimine abbastanza netto tra i corsi professionalizzanti che coinvolgono persone con un vissuto di migrazione e i corsi universitari che si avvalgono di docenti interpreti professionisti e si rivolgono a una maggioranza di studenti italiani o che non hanno alle spalle lo stesso vissuto migratorio. Non si può parlare di una formazione univoca per il mediatore: i corsi offrono svariate conoscenze e competenze, da informazioni sui flussi migratori a tecniche di risoluzione del conflitto (Niemants, Cirillo 2017), senza che vi sia una sistematizzazione a livello nazionale, né un livello di competenza linguistica posto come requisito per accedere alla professione. Tuttavia, la distinzione tra interprete e mediatore sembra essere da un lato una questione terminologica, con l'"interprete" impegnato in setting di trattativa o conferenza, mentre un servizio di "mediazione linguistica" o "(inter)culturale" viene proposta in ambito sociosanitario (Zorzi 2012; *Shift Market Survey* 2018). D'altra parte, una differenza significativa sta anche nel diverso status della professione, caratterizzata, nel caso dell'interprete, da una remunerazione maggiore e da un percorso formativo universitario (*Shift Market Survey* 2018).

L'interprete con alle spalle una educazione universitaria dovrebbe aver acquisito gli strumenti teorici e linguistici necessari a destreggiarsi tra le finezze della comunicazione con una ottima padronanza delle due lingue di lavoro, in particolare quando il contesto di lavoro è l'ambito medico, con le sue difficoltà terminologiche; altrettanto importante in questo ambito sono però i fattori e le difficoltà emotive che attraversano la comunicazione. Senza dubbio l'interprete condivide alcune delle competenze considerate tipiche del mediatore, poiché il suo ruolo prevede il coordinamento dello scambio comunicativo (Wadensjö 1998) e lo scioglimento delle incomprensioni, di carattere anche culturale, che possono danneggiare il buon esito dell'interazione; inoltre, non può perdere di vista l'attività traduttiva, guidata dal principio dell'efficacia comunicativa (Davidson 2000), per cui gli scopi individuali dei partecipanti devono trovare un luogo d'incontro e una risoluzione comune.

Ci sembra quindi che le istituzioni sanitarie ben si potrebbero avvalere della presenza di entrambe queste figure, che svolgono compiti affini ma dagli scopi differenti: per il mediatore, il supporto orientato sul paziente nell'incontro-scontro con una cultura altra e istituzionale; per l'interprete, la

conduzione di una comunicazione efficace tra terapeuta e paziente in termini di comprensibilità linguistica e culturale. Non è da escludersi, poi, che le due figure possano assommarsi in un solo profilo, e che l'interprete ben si possa avvalere, come tanta letteratura recente propone (Niemants 2016; Baraldi 2018; Morelli 2017), di alcune competenze tipiche del mediatore, da esercitare consapevolmente a seconda dei casi.

Un servizio linguistico di qualità ci sembra comunque imprescindibile nei servizi pubblici e in particolare sanitari per le sue ricadute positive per l'intera comunità. Dall'accesso a un servizio linguistico trae benefici anche l'istituzione sanitaria: non solo si scongiurano rischi di incomprensione, diagnosi errata e scarsa aderenza al trattamento (Manson 1988; Angelelli 2004a; Rivadera *et al.* 2000), ma anche le eventuali conseguenze legali che da questi possono derivare (Rudvin, Tomassini 2011)²⁹. La presenza di un interprete, *freelance* o dipendente dell'istituzione, si costituisce quindi come garanzia dell'efficacia del trattamento medico e dell'equità nell'accesso a un diritto di base, la salute.

III.1 L'interpretazione telefonica in ambito medico

L'interpretazione telefonica rappresenta uno strumento efficace per raggiungere quelle persone che rischiano di scivolare fuori dalle maglie del sistema sanitario nazionale a causa di una difficoltà di natura linguistica e culturale. Come sottolinea Angelelli (2004a), la cui osservazione etnografica ha interessato per un anno un'equipe di interpreti medici al lavoro in un ospedale californiano, dove il 95% degli incarichi era svolto al telefono, le difficoltà linguistiche possono ostacolare una efficiente erogazione del servizio medico e ripercuotersi sulle condizioni di salute dei pazienti. Talvolta, i

²⁹ In questo senso, l'interpretazione telefonica rappresenta una risposta funzionale a un timore sempre più diffuso nelle istituzioni sanitarie e che trova invece una sua espressione peggiore nella cosiddetta medicina difensiva, una tendenza a prescrivere esami, ricoveri, visite e operazioni (Sonal Sekhar, Vyal 2013) non strettamente necessari per tutelare se stessi e/o l'istituzione in cui si lavora da eventuali errori diagnostici che potrebbero sfociare in un'azione giuridica da parte del paziente insoddisfatto. Un simile atteggiamento comporta però spese immotivate per l'istituzione sanitaria in un sistema pubblico che assicuri determinate terapie o esami. Turner e Best (2017) hanno accostato il comportamento del terapeuta "difensivo" a quello di un interprete "difensivo", che si fa influenzare, nelle sue scelte traduttive, dal timore di una possibile contestazione del proprio ruolo e delle proprie competenze da parte dei clienti. Questo tipo di comportamento ci sembra essere in relazione con una qualità-competenza da fornire agli studenti in interpretazione: la sicurezza di sé, che Amato (2018) collega alla capacità di prendere decisioni efficaci per il contesto.

pazienti che non parlano la lingua dell'istituzione non interpellano neppure il centro sanitario (Rivadera *et al.* 2000), preferendo attendere fino a quando il problema assume proporzioni tali da non poter più essere ignorato. Inoltre, alcuni autori (Ferguson, Candib 2002; Flores 2000) hanno riportato una minore qualità della cura nei confronti di pazienti provenienti da culture diverse da quella del medico, forse a causa della difficoltà nello stabilire un rapporto empatico e un coinvolgimento del paziente allofono nelle decisioni terapeutiche³⁰ (Angelelli 2004a).

Per confidenzialità, disponibilità di lingue poco comuni, rapporto costi-benefici, l'interpretazione telefonica è sembrata quindi una risposta ideale alle esigenze di quei medici e quei pazienti che non riuscivano a comunicare altrimenti³¹. Risposta talvolta suggerita, o resa obbligata, dalla legislazione in materia di superamento delle barriere linguistiche nell'accesso ai servizi.

Negli Stati Uniti, la diffusione della modalità interpretativa telefonica è stata fortemente incentivata dall'*Affordable Care Act* (ACA, sezione 1557), che impone il ricorso al servizio linguistico nel caso di un interlocutore allofono, e che si sofferma esplicitamente sul ricorso all'interpretazione da remoto nell'ottica di un equo accesso alle cure o ai servizi legali; l'interpretazione telefonica, per i minori costi del servizio rispetto a una interpretazione presenziale³² (Andres, Falk 2009), è divenuta in questi casi la forma interpretativa d'elezione.

³⁰ L'accento sulla collaborazione medico-paziente nella relazione terapeutica risponde però a una visione occidentale, incentrata sulla volontà dell'individuo. Pazienti appartenenti ad altre culture (o di diverse generazioni) possono preferire un atteggiamento più passivo, di affidamento al sapere dell'esperto (Patel, Bakken 2010). Tuttavia, altre variabili possono entrare in gioco, come lo status socio-economico e il livello di istruzione (Flynn, Smith, Vanness 2006), il tipo di malattia (i pazienti che ricercano cure per problemi mentali vengono indicati da diversi studi come pazienti più coinvolti nelle scelte; cfr. Adams, Drake, Wolford 2007); diversi livelli di coinvolgimento desiderato si riscontrano anche rispetto ai due momenti del processo decisionale (Deber, Kraetschmer, Irvine 1996): l'individuazione della soluzione (attività di risoluzione di problemi) e la scelta tra diverse soluzioni che vengono presentate (attività decisionale), con una maggior preferenza per quest'ultima (Vick, Scott 1998; Hamann *et al.* 2006).

³¹ Si è qui volutamente scelto di non affrontare l'argomento degli interpreti non professionisti, che pure vengono spesso utilizzati nei servizi: membri bilingui dello staff oppure familiari o conoscenti del paziente. Nel caso dell'impiego di staff bilingue, la non conoscenza delle norme deontologiche della professione o delle tecniche traduttive potrebbe impattare sulla qualità del servizio. Tale interrogativo merita comunque di essere indagato attraverso una ricognizione degli esiti degli incontri e della soddisfazione degli utenti. Qualora il ruolo dell'interprete fosse invece svolto da una persona vicina al paziente, le stesse criticità si sommano a un possibile coinvolgimento personale, con rischi legati non solo alla qualità (cfr. Flores 2000; Baker *et al.* 1996; Jacobs *et al.* 2001), ma anche alla confidenzialità dell'incontro.

³² Ozolins (2011) ricorda che la diminuzione delle tariffe della telefonia per le chiamate nazionali ha portato a un vantaggio competitivo di questo tipo di interpretazione sulla modalità presenziale.

Sul territorio nazionale, diverse Aziende USL oggi forniscono un servizio di interpretazione telefonica: lo ritroviamo difatti in alcuni distretti e strutture sanitari in Liguria³³, Piemonte³⁴, Umbria³⁵ e Lazio³⁶. Spicca per numero e varietà di sperimentazioni, oltre che per il partenariato con diversi atenei (Università di Bologna-Forlì, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), l'esperienza della regione Emilia Romagna³⁷, che offre un servizio di interpretazione telefonica relativo sia all'erogazione di servizi nei centri sanitari di alcune sue Aziende USL³⁸ (Niemants, Castagnoli 2015)

³³ Abbiamo trovato conferma di un servizio di interpretazione telefonica per l'Ospedale Duchessa di Galliera di Genova (<https://www.galliera.it/20/accoglienza/cittadini-stranieri/interpretariato-telefonico>. Ultimo accesso: 03/04/19) e per la Centrale Unica di Risposta 112 (cfr. <http://www.asl3.liguria.it/ospedali/emergenza.html>. Ultimo accesso: 03/04/19).

³⁴ Azienda Usl di Alessandria per quattro lingue (albanese, arabo, cinese, rumeno). Cfr. <http://www.aslal.it/mediazione-linguisti>. (Ultimo accesso:03/04/19).

³⁵ USL Umbria 1, <http://www.uslumbria1.gov.it/servizi/mediazione-culturale> (Ultimo accesso: 03/04/19). La USL non specifica in che modalità (simultanea o consecutiva) avvenga la “mediazione culturale e linguistica” erogata telefonicamente. L'USL Umbria 2 fa uso del servizio di interpretazione telefonica simultanea HELP-VOICE. Cfr. USL Umbria 2, <http://www.uslumbria2.it/servizi/servizio-di-mediazione-linguistica-e-culturale>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

³⁶ Per la ASL Roma 1, il servizio di interpretariato telefonico ha luogo da telefono fisso, cellulare e Skype; cfr. <https://www.aslroma1.it/news/nasce-helpvoice-la-sanita-multilingue-a-portata-di-telefono> (Ultimo accesso: 03/04/19). Per la ASL Roma B, il servizio viene citato dalla più recente Carta dei servizi (2015, cfr. http://www.aslromab.it/azienda/carta_servizi/Carta_Servizi_2015.pdf), ma non se ne trova traccia nel sito ufficiale, dove la sezione “Assistenza agli stranieri” si limita alla traduzione in cinque lingue di una brochure informativa. Abbiamo riscontrato il servizio in attività presso l'Ospedale Sandro Pertini, ASL Roma 2. <http://www.aslroma2.it/index.php/component/content/article?id=246:home-pertini>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

³⁷ L'AUSL di Reggio Emilia ha concepito, in collaborazione con il Ludwig Boltzmann Institute for the Sociology of Health and Medicine dell'Università di Vienna, un progetto europeo (2002-2005), Migrant-Friendly Hospitals, che individuava tra le aree di intervento il potenziamento dei servizi di interpretazione. Dei dodici presidi ospedalieri coinvolti, tre (in Finlandia, Irlanda, Paesi Bassi) hanno scelto un servizio di interpretazione telefonica, mentre l'ospedale spagnolo ha individuato l'interpretazione telefonica come possibile soluzione da implementare in futuro per risolvere le difficoltà linguistiche nell'interazione con i pazienti. Il progetto ha poi dato origine alla Dichiarazione di Amsterdam, le cui raccomandazioni non sono suggeriscono esplicitamente l'adozione di un servizio di interpretazione telefonica negli ospedali (cfr. http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2002/promotion/fp_promotion_2002_annex7_14_it.pdf. Ultimo accesso: 03/04/19).

³⁸ Già nel 2008-2009, l'81% delle diciassette Aziende USL dell'Emilia Romagna forniva un servizio di interpretazione telefonica (Curcetti *et al.* 2009).

che alle chiamate di emergenza (Bologna), ripetendo in questo caso l'esempio virtuoso della Spagna³⁹ (Gallego *et al.* 2011).

IV. Il discorso medico come discorso istituzionale asimmetrico

L'interpretazione in ambito medico accoglie al suo interno situazioni comunicative assai variegate, che vanno dalla prenotazione di un servizio, alla visita diagnostica, al *follow-up*, alla comunicazione di notizie infauste (e molto altro, con pazienti di varie età, generi, provenienze, condizioni fisiche e mentali); ciascuna di queste situazioni pone all'interprete difficoltà diverse. E tuttavia, nel loro insieme condividono una comune fisionomia, che risulta evidente da un approfondimento della natura istituzionale di questo tipo di discorso dalle caratteristiche ben precise.

Tre sono i macrotratti individuati da Drew, Heritage (1992; Heritage 1997) che distinguono il discorso istituzionale: l'orientamento di almeno uno dei partecipanti verso un obiettivo o un'attività associata alle proprie identità istituzionali; la presenza di vincoli specifici relativi ai contributi ritenuti accettabili (e quindi possibili) da parte di almeno uno dei partecipanti; l'esistenza di *frameworks* e procedure tipiche del singolo contesto istituzionale. Il discorso medico (interpretato e non) si distingue tuttavia da altri tipi di parlato istituzionale, come il discorso giuridico, per una minore rigidità nell'assegnazione dei turni (Amato 2017) e per la natura potenzialmente empatica e non antagonista dell'attività discorsiva, due fattori che vanno a influire sia sulle attività svolte dall'interprete, che deve regolare i turni di parola in maniera più attiva, sia sul ruolo che svolge di intermediario tra i partecipanti

³⁹ Un esempio particolarmente significativo è dato dall'ospedale Ramón y Cajal di Madrid, che fornisce un servizio di assistenza al paziente in ingresso in quattro lingue, un servizio di interpretazione telefonica simultanea, un supporto alla traduzione di documenti svolto dai mediatori culturali e un software multilingue interattivo usato nella rete interna dell'ospedale. (http://www.madrid.org/cs/Satellite?language=es&pagename=HospitalRamonCajal%2FPage%2FHRYC_home, ultimo accesso: 03/04/19). Un altro esempio eccellente, questa volta in ambito non europeo, è dato dal California Stanford University Hospital, un ospedale universitario caratterizzato da una utenza fortemente diversificata a livello linguistico. Di quattrocento appuntamenti al giorno per cui è necessario il supporto di un interprete, duecento avvengono in modalità presenziale e i restanti duecento sono equamente distribuiti tra interpretazione telefonica e in videoconferenza (A. Villagran, comunicazione presentata allo *Shift in Orality Final Multiplier Event: Remote interpreting: Shaping present practice and future directions*, 13 luglio 2018, University of Surrey, Guildford (UK).

Una prima divergenza nei formati partecipativi degli interlocutori si ha nell'orientamento di un parlante, il medico, con l'istituzione che contiene l'interazione. Questo allineamento consiste in una sovrapposizione tra obiettivi dell'istituzione e obiettivi del medico, la cui identità individuale è circoscritta e alimentata dall'istituzione in cui questi esercita il proprio ruolo e che gli conferisce in quanto suo rappresentante un'autorità situazionale⁴⁰ (Amato 2007); a tale condizione il paziente, che rappresenta unicamente se stesso (Pöchhacker 2004), non può in alcun modo accedere. Nella sua esigenza di risposta a una domanda personale e significativa, la domanda di salute, il paziente si trova al contrario collocato nella parallela dimensione della dipendenza situazionale: desidera una cura a cui non può provvedere da solo (Amato 2007)⁴¹.

Il disequilibrio nell'autorità situazionale si riflette anche nel diverso carico emotivo portato all'incontro. Heritage (1997) ne fa una classe a parte di asimmetrie: le asimmetrie nella competenza interazionale e istituzionale. Ciò che per il paziente è un evento unico e potenzialmente angosciante, è per il medico una procedura routinaria; ciò che per il paziente è ignoto (il protocollo che guida le azioni del terapeuta), per il medico è una prassi consolidata e quotidiana.

Il secondo tratto, legato alla presenza di vincoli discorsivi ben determinati, esprime un'ulteriore manifestazione di asimmetrie, ben segnalata da Alexieva (1997), che individua il differenziale di potere non solo nell'affiliazione istituzionale di uno degli interlocutori, ma anche nelle sue conoscenze specialistiche non condivise⁴². Il terapeuta, portatore dell'autorità epistemica, incarna un Sapere solo parzialmente accessibile al paziente che appartiene a una cultura altra, quella dei "profani"⁴³. Le differenze nella familiarità con le norme comunicative, le procedure istituzionali e l'oggetto del sapere medico risultano quindi in una "unequal capacity to control how texts are produced, distributed and consumed (and shaped)" (Fairclough 1995). In tal modo l'incontro è

⁴⁰ O potere istituzionale (Rudvin, Tomassini 2011).

⁴¹ Questo aspetto della relazione medico-paziente, che poggia sul rapporto tra autorità situazionale e dipendenza situazionale, viene letta da alcuni (ten Have 1999, Heritage 1997) come un rapporto di richiesta/erogazione di servizio, in cui il medico è l'agente istituzionale e il paziente il cliente. Tale lettura ci sembra però, pur nella sua giustezza descrittiva, negare la vulnerabilità del paziente e i tratti asimmetrici inerenti allo scambio comunicativo, che contribuiscono a minare la visione di una relazione paritetica tra un richiedente e un fornitore.

⁴² Corsellis (2008) nomina il potere come fattore che può caratterizzare la comunicazione in ambito medico: "There may also be imbalances of power to be addressed, arising from the amount of shared knowledge" (Corsellis 2008: 29). L'autrice, tuttavia, non specifica come queste asimmetrie possano o debbano essere gestite dall'interprete.

⁴³ Ciò è tanto più vero per la persona straniera, che non padroneggia né la lingua, né i sistemi di cura del paese ospitante, e che si trova quindi in una situazione di "communicative asymmetry" (Rudvin, Tomassini 2011).

pervasivo da asimmetrie conoscitive di carattere strutturale che trovano fondamento nei ruoli e nei diritti all'accesso al sapere (Heritage 1997) che ai ruoli sono collegati: accade difatti che l'interazione sia organizzata attraverso specifiche strutture comunicative in modo da costruire la figura dell'"esperto" e quella del suo contraltare, il "profano", il cui spazio comunicativo viene limitato (quantitativamente) o marginalizzato (qualitativamente). Al contempo, il paziente stenta a portare alla luce la propria esperienza e le proprie conoscenze, seppur pertinenti all'obiettivo dell'interazione; quando ciò avviene, spesso queste conoscenze vengono attribuite esplicitamente dal paziente a un incontro con un altro esperto (ten Have 1999).

L'organizzazione tipica del discorso medico rimanda al terzo punto della triade individuata da Heritage (1997): essa costituisce una impalcatura ben precisa che circonda l'incontro medico.

La procedura prevista per la visita diagnostica segue dei passaggi fissi che costituiscono il protocollo del terapeuta o dell'operatore, passaggi espressi attraverso azioni discorsive che possono essere considerate una forma di ibridazione tra parlato spontaneo e programmato (Angelelli 2004a).

Tali passaggi (o fasi) sono stati descritti per la prima volta da Byrne e Long (1976); noi utilizzeremo qui però la terminologia di Robinson (1998; Stivers 2002; Robinson 2003; Robinson, Heritage 2005), che individua le medesime fasi:

1. Apertura;
2. Presentazione del problema;
3. Raccolta delle informazioni;
4. Diagnosi;
5. Terapia;
6. Chiusura.

Ogni fase prevede specifiche attività discorsive (Levinson 1992) organizzate in sequenze: saluti nelle parti 1 e 6, domande e risposte nelle fasi 2 e 3, valutazioni e spiegazioni mediche nella fase 4 e istruzioni relative alla cura nella fase 5 (Amato 2017).

In ciascuna fase si svolgono determinati tipi di attività che "presuppon[gono] l'esistenza di una determinata serie di vincoli per i partecipanti, soprattutto in termini di contributi, cioè azioni, possibili o quantomeno accettabili nell'attività in questione, in virtù delle sue forze costitutive di natura culturale, sociale e comunicativa (gli obiettivi)" (Bendazzoli 2010: 56). Le fasi divergono quindi per livello di spontaneità, tempo a esse dedicato, intervento dei partecipanti e scopi, e sono regolate dal regista dell'interazione, il medico.

La prima e l'ultima fase sono ad esempio altamente ritualizzate (Goffman 1981) e riproducono le

prassi tipiche di altri tipi di conversazione⁴⁴, dove nella prima fase i partecipanti agiscono salutandoci e presentandosi, affermando in tal modo il proprio diritto a partecipare all'interazione: si assiste quindi a una forma di rivendicazione dello status di partecipante.

La seconda fase è caratterizzata dall'esposizione, da parte del paziente, di una problematica che deve essere valutata in quanto *doctorable* (Robinson, Heritage 2006), ossia riconosciuta come valida motivazione per il ricorso al servizio del terapeuta.

La terza fase prevede il medico nel ruolo di *questioner* e il paziente in quello di *answerer* (Drew, Heritage 1992; Heath 1992; Fairclough 2003). È in questa fase che si esprime più chiaramente il genere dell'incontro medico come "intervista" (Ainsworth-Vaughn 2001), con uno dei partecipanti legittimato a porre domande e l'altro nella posizione di dover rispondere. In questa fase assistiamo allo scontro delle due voci tipiche dell'incontro medico: la "voice of the world", in cui il paziente trasmette ciò che più gli o le preme e che fa parte del suo vissuto di malattia, e la "voice of medicine" (Mishler 1984), che seleziona i contenuti rilevanti per il conseguimento dell'obiettivo di cura.

La quarta e quinta fase differiscono per la maggior probabilità di un intervento attivo da parte del paziente, più rara nella fase della diagnosi rispetto al momento della prescrizione terapeutica.

Si può osservare che le azioni discorsive espresse nelle fasi finora descritte accentrano l'interazione sulla figura del medico. Il discorso medico rappresenta difatti una "conversazione diseguale" (Orletti 2000), in cui un partecipante che gode di maggiori diritti conversazionali dirige l'interazione attraverso la selezione del parlante, degli argomenti e delle azioni.

Nel colloquio medico, sono diversi i modi attraverso i quali il terapeuta o l'interprete possono così regolare i contributi del paziente all'interazione⁴⁵, ad esempio limitando lo spazio di parola del

⁴⁴ Sacks, Schlegoff e Jefferson (1978) considerano la strutturazione del parlato non spontaneo (di cui quello istituzionale è un esempio) come una variazione del modello di base, costituito dalla conversazione.

⁴⁵ La questione delle asimmetrie discorsive è affrontata dal paradigma della Comunicazione centrata sul paziente (Engel 1988; cfr. Appendice, scheda "La comunicazione centrata sul paziente"). Tale modello conduce a considerare la relazione medica come un'alleanza terapeutica in cui medico e paziente sono attori che processano insieme l'esperienza di malattia e in cui il paziente viene considerato parte attiva nella propria terapia. Il paziente viene riconosciuto come portatore di un sapere unico, legato al vissuto individuale della malattia: in questo modo, si colma parzialmente l'asimmetria epistemica che caratterizza l'impostazione tradizionale dell'incontro medico-paziente in biomedicina. Si tratteggia così una nuova visione della cura che prende il nome di Medicina narrativa. Il termine attesta l'importanza data alla soggettività del paziente e al dialogo tra paziente e curante: il paziente emerge dal ruolo di oggetto dell'informazione per farsi soggetto all'interno di una comunicazione (Foucault 1975). Per il medico, fuoriuscire da una valutazione stringente degli argomenti ritenuti pertinenti e rinunciare all'esclusività del ruolo autorevole significa minare in parte le caratteristiche del discorso istituzionale; ciò produce inoltre importanti conseguenze sullo svolgimento del lavoro all'interno dell'istituzione, a riprova degli effetti dell'organizzazione delle attività discorsive sullo svolgimento della missione dell'istituzione: la

paziente o impostando un *recipient design* (Schegloff 1972) escludente attraverso scelte lessicali, grammaticali, sintattiche fortemente verticalizzanti che aumentano il gradiente epistemico (Niemants 2015) tra esperto e profano.

Queste caratteristiche ritornano anche all'interazione medica mediata, caratterizzata dalla presenza di un ulteriore partecipante all'interazione, l'interprete: un partecipante *sui generis* che rappresenta l'esperto linguistico e comunicativo in grado di accedere a entrambi i sistemi linguistici e culturali di riferimento⁴⁶. Nel suo attraversare la cultura specialistica e quella profana, l'interprete contribuisce a selezionare i contributi pertinenti di entrambi i partecipanti e a setacciare i turni del paziente alla ricerca delle informazioni ritenute pertinenti ai fini dell'incontro. In questo senso, l'interprete detiene un controllo sull'accesso alle informazioni (da parte di entrambi i partecipanti) o a un servizio (da parte del paziente), un ruolo che lo investe di una particolare autorità situazionale e comunicativa. A questa si aggiunge un'autorità epistemica data dalla condivisione, seppur parziale, del sapere medico che deriva dalla familiarità con la terminologia e le procedure terapeutiche.

I diritti conversazionali dell'interprete sono non solo superiori a quelli del paziente, ma tali da consentire all'interprete di gestire almeno in parte la comunicazione conferendo ad altri il diritto di esprimersi (Iglesias Fernández 2017) grazie anche al ruolo di coordinamento svolto. Selezionando gli argomenti e regolando il flusso delle informazioni, l'interprete assume il ruolo di *gatekeeper*

relazione medico-paziente diviene più individualizzata e personale, rendendo così più complessa l'intercambiabilità della figura del terapeuta; i tempi dell'incontro si dilatano e richiedono al medico una maggior capacità di adattamento alle richieste del paziente, nonché conoscenze più ampie, in grado di dare risposte differenti alle differenti esigenze terapeutiche. Problematizzando questa nozione e adattandola alla dimensione dell'incontro interpretato, è stato chiesto agli studenti di analizzare i contesti delle simulazioni e trovare soluzioni traduttive che portassero a uscire dall'*impasse* legata alla passività del paziente espressa sotto forma di silenzi o di risposte minime. Accanto a un'analisi delle strategie possibili nel corso dell'interpretazione telefonica per assicurare una buona erogazione del servizio, è però altrettanto necessario interrogarsi sull'opportunità, lo spazio e le conseguenze degli interventi dell'interprete. Anche il modello della Comunicazione centrata sul paziente deve essere una idea a cui ispirarsi e non una rigida cornice da applicare a tutte le interazioni: non tutti i pazienti, difatti, possono desiderare una propria centralità, preferendo affidarsi all'esperto.

⁴⁶ Si è notato che l'interprete tra lingue affini non sempre procede alla traduzione di quanto detto, se i partecipanti danno segno di comprensione: “[L]es manifestations directes de compréhension font de la traduction une réponse non pertinente et déterminent de ce fait la renégociation de l’activité de l’interprète. Comme le dit Anderson (2012), l’interprète paraît se mettre en “stand-by”, vigilant sur la compréhension dans l’interaction et n’intervenant que pour contribuer à co-construire un terrain commun” (Niemants 2015: 71). Tuttavia, non è possibile per l'interprete telefonico procedere agilmente a questa attività di monitoraggio silente: la comunicazione telefonica abbisogna di una maggior chiarezza e linearità nella distribuzione dei turni a causa della mancata co-presenza dei partecipanti all'interazione.

(Davidson 2000). Tale ruolo può accompagnarsi a un allineamento⁴⁷ con la parte istituzionale, privilegiandone gli interessi, gli obiettivi, i valori che si esplicano anche a livello comunicativo nell'interazione con la persona che richiede il servizio. Da parte dell'interprete, tale allineamento può essere esplicitato nella frase di apertura e di autoidentificazione. Angelelli (2004a) ha analizzato questa formula di apertura per individuare il posizionamento dell'interprete nei confronti dell'istituzione del paziente. “Sono qui per aiutarla”, “Sono l'interprete dell'ospedale”, “Sono il suo interprete” sono piccole frasi che diventano routinarie, ma che rivelano la percezione di sé dell'interprete e porzioni della sua condizione lavorativa: dipendente dell'istituzione, *freelance*, dipendente di una società erogatrice del servizio che ha sviluppato protocolli e procedure comunicative più o meno stringenti.

Un'ulteriore manifestazione dell'allineamento dell'interprete con l'una o l'altra parte sta nell'eventuale esplorazione dello stato emotivo del paziente e nel modo in cui le sue istanze (dubbi, timori, contrarietà) vengono riportate o rimosse dalla resa dell'interprete. Potendo discriminare tra elementi più o meno rilevanti per l'interlocutore istituzionale, l'interprete funge di fatto da filtro tra i due interlocutori, privilegiando il buono svolgimento della procedura o decidendo di ammettere la validità degli argomenti fatti emergere o suggeriti dal paziente. Così come nel discorso medico monolingue è il terapeuta a selezionare gli argomenti che sono ritenuti “dottorabili” (*doctorable*; cfr. Robinson, Heritage 2006), così nel discorso medico interpretato l'interprete seleziona ciò che è giudicato “interpretabile”, che si tratti di informazioni fattuali o collegate a uno stato emotivo o a un orientamento del paziente.

⁴⁷ Con una prospettiva più strettamente didattica, Wenger (2010) indica tre modalità di partecipazione e identificazione (chiamate, in un testo precedente dello stesso autore, *modes of belonging*, “modalità di appartenenza; cfr. Wenger 1998) a un'attività all'interno di una comunità di pratiche. Tali modalità descrivono i possibili atteggiamenti partecipativi di un individuo (studente, interprete...) all'interno di un sistema il cui senso, come il senso della propria presenza nel sistema, deve essere elaborato. Le tre modalità sono: 1) coinvolgimento (“engagement”): la prima e più tipica modalità che riguarda il prendere parte a un'attività, che ciò sviluppi una identità legata alla partecipazione, o meno; 2) immaginazione: l'individuo che prende parte a un'attività costruisce delle immagini di sé in quel contesto, del contesto in senso ampio, di altri individui impegnati in quella stessa attività, contribuendo così alla definizione di un immaginario e di un sapere rispetto alla pratica; 3) allineamento: l'individuo contribuisce attivamente alla gestione dell'attività, anche in piccola parte. L'allineamento conduce alla creazione di relazioni di identificazione che strutturano il sé, come il rispetto di un codice deontologico. Interessante l'affermazione di Wenger a proposito del significato dell'allineamento: “alignment [...] is not mere compliance or passive acquiescence; it is not a one-way process of submitting to external authority or following a prescription. Rather it is a two-way process of coordinating perspectives, interpretations, actions, and contexts so that action has the effects we expect” (Wenger 2010: 181-2). Quest'ultimo punto ci sembra corrispondere all'allineamento dell'interprete nei confronti dell'uno o dell'altro partecipante.

V. L'interpretazione telefonica come interazione tecnologizzata: la questione della presenza sociale

La pratica dell'interprete telefonico è spesso accostata a quella presenziale, da cui si differenzerebbe per la (macroscopica) assenza degli stimoli visivi. Tuttavia, l'interpretazione telefonica non è una interpretazione in presenza condotta "alla cieca": al contrario, è una modalità interpretativa a sé stante con le sue peculiarità e le sue strategie di risoluzione dei problemi, che vanno poi a influire sulla natura della *performance* e sul ruolo dell'interprete. Tali peculiarità sono dovute al mezzo tramite il quale la comunicazione avviene, e che rappresenta un elemento significativo nella costruzione del contesto e nella strutturazione dell'interazione: nel suo svolgersi grazie, attorno e con una tecnologia, l'interpretazione telefonica si configura infatti come una forma di "technologized interaction" (Hutchby 2001), in cui la comunicazione è mediata sia dall'interprete che dalla tecnologia. L'interprete deve gestire l'aspetto linguistico, culturale e affettivo della comunicazione, a cui si aggiunge l'organizzazione dei turni di parola, all'interno di un contesto in cui la tecnologia altera la struttura della comunicazione stessa. Tale trasformazione, tuttavia, non si configura come una rigida imposizione di forme e modi del comunicare sugli utenti, bensì come una relazione dialettica tra i vincoli del mezzo e gli orientamenti degli utenti alle risorse che esso rende disponibili.

Questa descrizione della relazione tra tecnologie e utenti non è però condivisa dalla totalità degli approcci teorici, che si distinguono al contrario per una diversa interpretazione del ruolo, dell'impatto e della natura delle tecnologie in relazione con i loro utilizzatori⁴⁸.

Da un lato, le prospettive che rimandano a forme di determinismo tecnologico (Chandler 1995) individuano nelle tecnologie un elemento distinto dalle relazioni sociali, a cui esse impongono una forma che gli utenti, passivamente, recepiscono. La trasformazione delle forme comunicative generata dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione diviene così un cambiamento estrinseco; l'essere umano quale attore sociale non potrebbe intervenire in alcun modo,

⁴⁸ L'Actor-Network Theory propone una visione della relazione tra essere umano e tecnologie (e ogni altra componente del contesto) all'insegna della più totale reciprocità. Tale strumento metodologico (o teorico: per la difficoltà dell'Actor-Network Theory a definirsi in questo senso, cfr. Latour 1999 in Devaux 2017) evidenzia il ruolo di ogni elemento (animato, inanimato o astratto) all'interno di una rete. Secondo questo approccio (che considereremo metodologico), ogni elemento inserito in una rete riceve la propria identità dalla partecipazione alla rete e ha potenzialmente uguale peso nella costruzione di una situazione (Hutchby 2001), al di là di ogni esercizio di volontarietà: poiché l'effetto è prodotto non solo dall'azione, ma anche dall'esistenza di un elemento della rete, si annulla la tradizionale distinzione tra umano e non umano (o anche animato/inanimato, concreto/astratto). Non è l'unica categoria di analisi sociologica a essere rifiutata: l'Actor-Network Theory rifiuta le dicotomie tradizionali tra macro/micro, ordine/disordine, sviluppo temporale/staticità (Latour 1997).

entrando con esse in una relazione di reciproco scambio: le tecnologie sarebbero piuttosto il prodotto dell'ingegno dei loro creatori, che ne plasmano la forma e ne indirizzano l'effetto.

Poster (1995) esprime molto nettamente una simile visione del mondo nell'identificazione di tre "ere" della comunicazione umana: a quella originaria, caratterizzata dall'oralità, segue la seconda era, in cui l'avvento della scrittura ha consentito lo sviluppo della scienza e del razionalismo, con le loro rappresentazioni "oggettive" del mondo; la diffusione della comunicazione tecnologizzata segna invece la terza e ultima era, in cui le comunicazioni a distanza vanno a instillare negli utenti una sensazione di disgregazione del Sé, distribuito in ambienti diversi e non sempre occupati dal proprio corpo fisico. Ridotto sembra essere lo spazio per una riappropriazione o rivisitazione sia del Sé, sia delle tecnologie da parte dell'utente.

A questo determinismo tecnologico, che pecca di fatalismo nel negare possibili modifiche in itinere alle tecnologie e al loro uso grazie alla creatività degli utenti, si può opporre la visione di Grint e Woolgar (1997). I due autori considerano le tecnologie come un testo che entra in una relazione interpretativa con i propri utenti: un testo che è stato scritto dagli inventori e sviluppatori, ma che resta passibile di interpretazioni da parte degli utenti. Tali interpretazioni si sviluppano come processi non vincolati di negoziazione del significato (Hutchby 2001), resi possibili dal fatto che le tecnologie, pur privilegiando la scelta di alcune interpretazioni o letture, non detengono alcuna caratteristica intrinseca. Questo sarebbe il caso del telefono, introdotto sul mercato dapprima come strumento per trasmettere musica a distanza, poi per facilitare l'organizzazione del lavoro (imprenditoriale per gli uomini, casalingo per le donne); a queste proposte di utilizzo si contrappongono le interpretazioni degli utenti, in particolare femminili, che trasformano il telefono in quello che, oggi, è principalmente: una tecnologia della socialità (Hutchby 2001) che consente l'esistenza di relazioni personali a distanza.

Tale approccio antideterminista, che nega l'esistenza stessa di caratteristiche intrinseche degli oggetti per privilegiare lo sguardo creativo e creatore che su essi si posa, è però da considerarsi problematico. Realmente il processo di negoziazione del significato è totalmente aperto alle interpretazioni degli utenti? Non esiste nessun vincolo materiale o progettistico all'uso e alla ricontestualizzazione dell'uso di un oggetto?

Un concetto terzo riesce a conciliare l'esistenza di vincoli fisici propri della tecnologia con un suo impiego aperto a interpretazioni (più) libere o, quantomeno, scarsamente prevedibili. Si tratta della nozione di *affordance*, elaborata da Gibson (1979) in risposta alla psicologia della Gestalt di Koffka (1935), che prevede l'insussistenza di un qualsiasi valore (o valenza) di un oggetto al di fuori di quello che l'utente vi attribuisce. Gibson sostiene invece che le entità possiedano delle caratteristiche la cui salienza dipende sì dall'utilizzatore, ma che ne consentono, o limitano, gli utilizzi, limitando così

anche le interpretazioni dell'utente. In relazione a un oggetto si crea allora un sapere collettivo sulle sue potenzialità e sui suoi usi tipici che viene trasmesso ai membri di una comunità attraverso un processo di acculturazione (Hutchby 2001).

Il concetto di *affordance*, quindi, rende possibile lo scambio dialettico tra interpretazione dell'utente ed esistenza di caratteristiche proprie di una tecnologia che ne rendono più pertinenti, ed efficaci, alcuni utilizzi rispetto ad altri. Ciò consente di individuare delle regolarità di utilizzo di una tecnologia che influenzano la comunicazione che si svolge attorno e attraverso essa; al contempo, non viene negato l'apporto creativo dell'essere umano che trasforma le proprie modalità comunicative in modo da rendere funzionale l'interazione tecnologizzata⁴⁹.

In questo senso, ciascuna tecnologia presenta delle caratteristiche tipiche che possono essere analizzate rispetto alla loro capacità di impattare sulla comunicazione, rendendola più o meno distante rispetto alla comunicazione presenziale.

La prima caratteristica della comunicazione telefonica in quanto tale è, come abbiamo visto, l'assenza di fattori visivi⁵⁰: si tratta di una interazione monosensoriale (Thüne, Leonardi 2003) in cui tale mancanza può influenzare fortemente la percezione di presenza e di presenza sociale dei partecipanti. La nozione di presenza è legata al sentirsi all'interno di un particolare ambiente, in particolare virtuale, nonostante si sia presenti fisicamente in un altro luogo (Witmer, Singer 1998); si tratta quindi di un concetto applicabile alla videoconferenza e a tutte le esperienze di un vissuto all'interno di uno spazio ricreato attraverso vari tipi di tecnologie, più o meno immersive (Moser-Mercer 2005). Per quel che riguarda la comunicazione telefonica, non è tanto la presenza di sé a mancare, ma la presenza

⁴⁹ L'utilizzo dell'Analisi Conversazionale come cornice teorica e strumento metodologico, proposto da Hutchby nel suo testo e utilizzata anche nel presente studio, è complementare a questo approccio. L'Analisi Conversazionale individua infatti delle regolarità e delle categorie identitarie interne alla conversazione che non sono però definite a priori, ma dalle scelte comunicative dei parlanti nell'interazione, riuscendo così a conciliare l'esistenza di procedure strutturali con la creatività umana nell'utilizzo delle risorse comunicative.

⁵⁰ Rosenberg (2007) si pone invece in contrasto con questa ipotesi. Per l'autore, a rendere peculiare l'interpretazione telefonica non è l'utilizzo di una tecnologia che media la comunicazione, bensì la moltiplicazione, la varietà e l'imprevedibilità degli incarichi che quel tipo di tecnologia rende possibili. Benché si tratti indubbiamente di fattori che caratterizzano l'interpretazione telefonica e ne costituiscono elementi di difficoltà, ci sembra che non si possa comunque ignorare la relazione tra persona e tecnologia, che produce forme nuove di interazione per il solo fatto di modificare elementi contestuali dell'interazione, introducendovi vincoli specifici che portano all'elaborazione di specifiche strategie comunicative. Rosenberg si concentra su una dimensione superordinata di problemi, legata al raggiungimento degli scopi comunicativi dei parlanti, senza addentrarsi nelle strategie puramente comunicative che l'interprete mette in atto a un livello sottostante per risolvere le difficoltà dell'evento mediato.

dell'Altro, o presenza sociale, definibile come “the degree of salience of the other person in a mediated communication and the consequent salience of their interpersonal interactions” (Short *et al.* 1976: 65), oppure, con una definizione orientata alle *affordances* del mezzo, “the ability of the users to perceive each other” (Fägersten, 2010: 178).

Se ciascun mezzo offre minori o maggiori possibilità di trasmettere segnali non orali, e questi segnali sono legati alla percezione della presenza dell'Altro in una interazione significativa, allora la comunicazione telefonica si caratterizza per un'assenza di indici visivi, ossia per la sua “cuelessness” (Rutter 1987). L'assenza di indici in grado di farci ricostruire il contesto in cui l'altro si trova caratterizza i mezzi comunicativi a bassa densità contestuale⁵¹ (Zuiderent *et al.* 2003) in cui la comunicazione è distribuita, frammentata (Iglesias Fernández 2017b): una frammentazione che riecheggia la frammentazione del Sé lamentata da Poster (1995), per cui le identità non sono più ancorate al corpo fisico della persona, e si disgrega così anche la percezione dell'Altro.

Rutter (1987), tuttavia, suggerisce che non tutti gli indici abbiano pari rilievo: alcuni indici potrebbero essere più utili ai fini della comunicazione e della relazione, mentre altri, meno pertinenti a tale scopo, perdono rilevanza; i parlanti prestano allora attenzione solo agli indici significativi, ignorando gli altri, e costruiscono la comunicazione sulla base delle informazioni disponibili.

Del resto, l'assenza di indici come causa diretta di un indebolimento della presenza sociale è stata messa in dubbio da diversi autori. Non sarebbe, cioè, l'assenza di indici a scatenare una percezione lacunosa dell'Altro, bensì la distanza psicologica (Rutter 1989) tra gli interlocutori.

Secondo Rutter (*ibidem*), infatti, la distanza psicologica è la variabile che media tra l'assenza di indici e la percezione della presenza sociale, variabile che dipende da altri fattori oltre all'assenza stessa di indici: lo scopo dell'evento comunicativo, la relazione tra gli interlocutori, il livello di familiarità con

⁵¹ Un modello analogo è quello della *media richness* (Daft, Lengel 1984), che analizza la misura in cui un mezzo consente: 1) la trasmissione di indici di carattere multisensoriale; 2) un feedback immediato e non asincrono; 3) l'uso di un linguaggio spontaneo, non artificioso; 4) un focus sulla persona. In questo caso, il telefono sarebbe un mezzo abbastanza povero (“lean”) dal punto di vista della comunicazione multisensoriale, ma sincrono; per quel che invece riguarda la possibilità di utilizzare un linguaggio spontaneo non alterato dall'impiego del mezzo, i pareri sono divisi, ma seguiamo Hutchby (2001) che dà parere affermativo. Questo modello viene però messo in dubbio da Thurlow, Lengel e Tomic (2004), che lo considerano fondato su una nozione erronea, ossia l'esistenza di un deficit interno alla comunicazione tecnologizzata rispetto alla presunta bontà di ogni tipo di comunicazione presenziale. A questa visione, gli autori oppongono una prospettiva opposta: la “povertà” di un mezzo sarebbe a volte ricercata attivamente dagli utenti perché più rispondente alle proprie esigenze comunicative. Sarebbe questo il caso dell'e-mail, degli sms o di altri tipi di messaggi solo testuali per interrompere una relazione o affrontare argomenti scomodi o dolorosi.

il setting⁵². Rutter cita un esempio interessante, il caso dei numeri verdi di ascolto, in cui l'assenza di indici, consentendo l'anonimato, promuove invece la vicinanza psicologica e l'intimità.

Tale intimità prende delle forme particolari e proprie al mezzo attraverso il quale la comunicazione avviene: Hutchby (2001), nel sottolineare l'efficienza della comunicazione telefonica nonostante i suoi limiti sensoriali, ricorda il paradosso insito nella comunicazione telefonica: l'assenza del corpo fisico dell'Altro, e la sua comparsa solo tramite una voce leggermente distorta, creano uno stato di anomalia in cui la sensazione di intimità⁵³ è vissuta come contemporaneamente presente e assente: se da un lato l'alterazione dei parametri vocali ci segnala una non-presenza del nostro interlocutore, dall'altro sentiamo innegabilmente la sua presenza nell'interazione e nella relazione tecnologizzate, il che ci porta a ignorare i segnali che indicano una distanza tra il Sé e l'Altro in quanto contraddittori e non pertinenti.

Hutchby (*ibidem*), del resto, critica l'idea di una relazione tra assenza di indici e deterioramento dell'intimità tra gli interlocutori: questi ultimi sarebbero al contrario in grado di esprimersi spontaneamente nonostante l'assenza di fattori visivi e prossimali nelle modalità che sono proprie alla comunicazione telefonica e che permettono comunque una ordinata gestione dei turni nella comunicazione. Ciò rappresenta, del resto, la nostra esperienza ordinaria della conversazione monolingue mediata dal telefono.

Tuttavia, se prendiamo in considerazione gli studi realizzati attorno alla comunicazione interpretata da remoto (Braun, Taylor 2012; Leeman Price *et al.* 2012), non possiamo ignorare i risultati che puntano a una maggiore difficoltà di coordinamento da parte dell'interprete e, quindi, a una forte divergenza di questo tipo di comunicazione rispetto alla comunicazione telefonica monolingue.

⁵² È stata dimostrata (Ko 2006; Moser-Mercer 2005) l'esistenza di una correlazione tra il livello di familiarità ed esperienza degli interpreti con un contesto di interpretazione da remoto, e la loro percezione di affaticamento. Ciò che sembra variare non è la qualità dell'interpretazione, che gli interpreti riescono a mantenere, ma il costo che la stessa qualità in termini di ricorso alle capacità cognitive e percezione di affaticamento. Interessante in tal senso è un esperimento condotto sotto l'egida delle Nazioni Unite (in Moser-Mercer 2003) che misurava i livelli di stress degli interpreti in una conferenza da remoto attraverso il prelievo di campioni di saliva. Significativamente, i risultati delle analisi non indicavano alcuna manifestazione fisiologica dello stress, in contrasto con la percezione degli interpreti. Tale risultato (accanto alla curva di apprendimento riportata in Ko 2006, v. *supra*) ci consente di ipotizzare l'importanza di una formazione specifica per gli interpreti da remoto, non soltanto per quel che riguarda la gestione delle risorse cognitive.

⁵³ Hutchby (2001) utilizza l'espressione "intimacy at a distance" per caratterizzare questa forma di prossimità tra individui collocati in ambienti geograficamente distanti. L'espressione è stata coniata da Horton e Wohl (1956 in Hutchby 2001) per descrivere l'integrazione nelle proprie vite emotive di personaggi televisivi da parte del pubblico, all'epoca in cui la diffusione della televisione negli Stati Uniti diventava un fenomeno di massa.

Ci sembra quindi che si possa avanzare l'ipotesi di una difficoltà generata non dalla comunicazione telefonica in quanto tale, ma dalla configurazione tipica della conversazione telefonica mediata dall'interprete. L'introduzione di un terzo interlocutore (che da un lato consente, dall'altro ostruisce, il rapporto diretto tra i partecipanti primari) rappresenterebbe quindi l'elemento di rottura con il buono svolgimento della comunicazione telefonica monolingue. A nostro giudizio, la moltiplicazione degli individui coinvolti contribuisce a una ridotta presenza sociale a causa dell'introduzione di un elemento perturbante nell'identificazione del contesto comunicativo dell'interlocutore, dei partecipanti e dei loro contributi. Questa criticità produce degli effetti sull'organizzazione del discorso, come si può evincere da uno studio di caso condotto da Rutter (1989) sulla comunicazione telefonica tra un numero di partecipanti superiore a due in un setting educativo. L'autore analizza un seminario in conferenza telefonica con un piccolo gruppo di apprendenti, individuandovi una maggior tendenza a una forte strutturazione della comunicazione. A differenza del parlato in aula, i turni risultavano difatti rigorosamente organizzati secondo il pattern tutor-studente-tutor-studente.

Rutter attribuisce questa maggior strutturazione dei turni alla maggior distanza percepita tra i partecipanti, che acuisce le percezioni di ruolo. A nostro avviso, tuttavia, si tratta piuttosto di una strategia di risoluzione dei problemi messa in atto dal tutor di fronte alla complessa gestione di una comunicazione in cui il numero dei partecipanti non è quello "previsto" dalla normale comunicazione telefonica e in rottura, quindi, con le *affordances* tipiche del mezzo. La configurazione anomala renderebbe perciò necessaria l'individuazione e l'applicazione di strategie di gestione ordinata dei turni per prevenire incomprensioni e confusione tra gli interventi dei partecipanti.

Questa forte strutturazione, percepita come un distacco rispetto alla spontaneità della comunicazione telefonica monolingue, non deve però offuscare l'esistenza anche in quest'ultima di procedure conversazionali peculiari, diverse dalla conversazione in presenza e che passeremo ora in rassegna allo scopo di individuare frequenze d'uso che possono essere identificate anche nell'interazione mediata telefonicamente.

VI. La struttura comunicativa delle chiamate di servizio, mediate e non

La comunicazione telefonica monolingue è caratterizzata da procedure precise e da alcune fasi (aperture e chiusure) fortemente ritualizzate: tali procedure sono state elaborate dagli utenti per gestire efficacemente il coordinamento dei turni in una comunicazione svolta attraverso una tecnologia monosensoriale; esse vengono apprese dagli utenti telefonici all'interno di quel processo di acculturazione (Hutchby 2001) che insegna ai parlanti come gestire un particolare contesto comunicativo.

La comunicazione telefonica mediata dall'interprete presenta alcune strutture peculiari, ma manca ancora una riflessione collettiva sulle strategie comunicative adeguate a questo tipo di interazione e che possano essere trasmesse agli interpreti telefonici in un contesto formativo. La maggior parte degli studi (Moser-Mercer 2005; Lee 2007; Cheng 2015; Leeman Price *et al.* 2012) si concentra sulla percezione degli interpreti stessi, senza indagare la qualità percepita dai clienti; laddove essa viene indagata (cfr. Gany *et al.* 2007 per l'interpretazione in ambito medico), emerge una soddisfazione da parte degli utenti.

È l'interprete, quindi, a percepire l'anomalia e la difficoltà di una comunicazione la cui gestione è a suo carico, e in cui una delle principali difficoltà è la percezione di un'assenza di controllo, inteso come capacità di anticipare che cosa accadrà, o verrà detto, in seguito (Held, Durlach 1992). Nonostante l'anticipazione semantica giochi un ruolo di primo piano nell'interpretazione simultanea di conferenza (a cui lo studio del 2005 di Moser-Mercer è dedicato), essa rappresenta anche per l'interpretazione dialogica consecutiva uno strumento per eliminare l'ambiguità e decidere come interpretare un enunciato (Andres, Falk 2009), e per gestire efficacemente le proprie risorse cognitive. L'assenza di controllo è però da ricollegare anche alla scarsa familiarità degli interpreti con la modalità telefonica (Ko 2006; Moser-Mercer 2005): in questo senso, un'analisi delle regolarità della comunicazione telefonica mediata da un interprete e una elaborazione delle strategie comunicative adeguate possono influire sul buon esito – e il buon vissuto – dell'interpretazione.

In questa direzione, si possono identificare tre fattori di particolare rilevanza: il recupero di elementi contestuali, a cui vedremo come l'interprete può rispondere strategicamente; la conoscenza delle procedure e delle corrispondenze tra coppie adiacenti del discorso; e, infine, la conoscenza delle caratteristiche paraverbali che possono costituire importanti indizi dello stato d'animo e dell'orientamento dell'interlocutore (Amato 2018). Una conversazione telefonica non riproduce le stesse formule, la stessa organizzazione dei turni di parola, le stesse coppie adiacenti di una conversazione in presenza, neppure in un formato monolingue; lo stesso vale per la gestione dei pronomi anaforici, del discorso indiretto e dei marcatori conversazionali (González Rodríguez 2017).

La natura tecnologizzata dell'interazione telefonica rende particolarmente appropriata una sua indagine attraverso il prisma dell'Analisi Conversazionale, anche a livello metaforico. Questo tipo di comunicazione si può difatti accostare a una metafora rappresentativa della conversazione stessa e che definisce l'approccio metodologico dell'Analisi Conversazionale. Uno dei suoi pionieri, Harvey Sacks (1992), parla infatti di una "technology of conversation". Da un lato la conversazione possiede, dall'altro incarna una tecnologia, con i suoi scopi e le sue modalità di utilizzo, ma anche con il suo più o meno ben oliato funzionamento e i suoi ingranaggi, che consentono all'analista di smontarla, individuandone i più piccoli componenti.

Tali componenti sono le unità di significato, organizzate in turni e prodotte in maniera più o meno regolare secondo alcune procedure tipiche. Tali procedure sono regolarità conversazionali che formano un "substrato di convenzioni" (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974, traduzione di chi scrive), di norme nel senso di frequenze d'uso che modellano aspettative conversazionali, e che sono al tempo stesso reattive al contesto e da esso indipendenti ("context-sensitive and context-free"; *ivi*). Tuttavia, esse non rappresentano dei binari comunicativi già tracciati, su cui il parlante deve innestare i propri interventi in maniera obbligata: una devianza è sempre possibile, ed è anzi manifestazione della creatività umana nell'utilizzo delle risorse a disposizione. Ne consegue, però, che le devianze costituiscono delle rotture rispetto alle forme anticipate dagli altri parlanti, e devono essere introdotte e gestite con particolari mosse comunicative da entrambi⁵⁴.

È la conoscenza di queste procedure a fornire all'interprete la possibilità di recuperare dei punti di riferimento e di esercitare la propria capacità di anticipazione semantica, il cui ruolo è orientare la resa dell'interprete e consentire una efficace gestione delle sue risorse attentive in uno spazio comunicativo privo di segnali visivi. Proprio per questo, la comunicazione telefonica ha suscitato l'interesse degli analisti della conversazione, che vi hanno visto l'ambiente in cui la conversazione si esplica al suo stato "puro", prettamente verbale, consentendo così all'osservatore esterno di analizzare le sole risorse linguistiche all'opera, e di farlo da una posizione che riduce le sue asimmetrie conoscitive rispetto ai partecipanti (Hutchby 2001).

Le conversazioni telefoniche, del resto, non sono forme devianti (nel senso di anomale) della conversazione standard: ne rappresentano piuttosto una versione adattata a un habitat differente, a cui vengono date risposte funzionali. Per comunicare all'interno di questo particolare habitat, i parlanti hanno sviluppato apposite strategie comunicative: tra queste, formule più o meno ritualizzate di

⁵⁴ L'Analisi Conversazionale, soprattutto ai suoi inizi, si è spesso concentrata sulla comunicazione tra due (e non più) parlanti. Oggi, numerosi studi affrontano la comunicazione mediata dall'interprete (Niemants 2015; Niemants, Castagnoli 2015; Baraldi, Gavioli 2012) anche in ambito sanitario (Niemants 2015; Gavioli 2012; Zorzi 2012).

apertura e chiusura della telefonata, i due momenti di transizione tra il silenzio e la comunicazione mediata dal telefono. Nel primo caso, possiamo osservare nell'apertura della telefonata monolingue i seguenti passaggi (Thüne, Leonardi 2003⁵⁵; Schegloff 1986):

1. Apertura del canale comunicativo: “Pronto?” “Pronto”. In Schegloff (1986), la prima fase è rappresentata dalla coppia adiacente appello/risposta (“summons/answer”), in cui il solo squillo del telefono rappresenta una forma di sollecitazione di una risposta. Nelle chiamate di servizio, l'esistenza di una richiesta, pur ancora ignota, è un fattore noto a tutti i partecipanti;
2. Sequenza di identificazione, di sé o dell'altro. Se i due partecipanti si conoscono già, questo passaggio può essere eliminato. Nelle chiamate istituzionali o di servizio, l'operatore interviene con un'autoidentificazione: “Pronto, commissariato di...”;
3. Saluti: nelle chiamate di servizio, i saluti possono trovarsi compressi in un solo turno che unisce risposta/autoidentificazione/saluti: “Buongiorno, qui commissariato di...”;
4. Interessamento (Pallotti, Bercelli 2002; Pallotti, Bercelli, Varcasia 2004): espressioni di cortesia più o meno convenzionali. Nelle chiamate di servizio, in questa posizione può trovarsi una forma di invito, da parte dell'operatore istituzionale, che proietta l'introduzione del motivo della chiamata: “Come posso aiutarla?⁵⁶” (Hutchby 2001);

⁵⁵ Gli esempi che descrivono i vari passaggi comunicativi relativi all'apertura e alla chiusura delle telefonate sono stati tradotti e adattati dall'inglese da chi scrive. A questo proposito si può brevemente menzionare il dibattito attorno alla specificità culturale dei passaggi individuati, che alcuni studi hanno contestato (Houtkoop-Steenstra 1991 in Hutchby 2001 per l'olandese), proponendo delle varianti peculiari a una data lingua e cultura. Ci sembra in questo senso interessante uno studio di Pallotti e Varcasia (2008; cfr. nota 56), che prende in esame una sola tipologia di chiamate, quelle di servizio o transazionali, per cinque lingue europee (francese, inglese, italiano, spagnolo, tedesco). Nel selezionare solo le chiamate di servizio, gli autori operano un primo discrimine. La variabile scopo della chiamata o la presenza di un interlocutore istituzionale potrebbe a nostro giudizio determinare una particolare gestione della conversazione telefonica, che risulta più strutturata, e aiutare così un paragone tra lingue diverse. Nello studio citato, Pallotti e Varcasia cercano di individuare regolarità interlinguistiche, pur sottolineando l'importanza di studiare le varianti intralinguistiche che, nel caso dell'italiano, possono presentare differenze regionali significative.

⁵⁶ Ci sembra che questa espressione in particolare e questa fase conversazionale in generale siano più tipiche di un contesto anglofono. Tale impressione è suffragata da Pallotti e Varcasia (2008), che mostrano la percentuale più alta per questo tipo di intervento (41%) in lingua inglese. Secondo gli autori, non si tratterebbe di una formula routinaria, ma di un modo in cui chi riceve la telefonata esprime il proprio orientamento verso l'interlocutore. La presenza di formule simili in altre lingue (come lo spagnolo) resta minoritaria, e gli autori suggeriscono come motivo per il suo utilizzo l'origine anglofona dei materiali utilizzati per la formazione degli operatori telefonici.

5. Strategie di avvicinamento: la persona che chiama si serve di questi turni per introdurre l'argomento principale della conversazione, o altri argomenti affini⁵⁷.

Il recente cambiamento nella telefonia, con la diffusione su larga scala del telefono cellulare, ha in parte ristrutturato l'interazione telefonica⁵⁸ (Arminen 2005; Hutchby, Barnett 2005; Arminen, Leinonen 2006), rendendo non necessaria la sequenza identificativa (chi riceve la telefonata visualizza il numero di chi chiama sullo schermo del telefonino); questo non è tuttavia valido per le telefonate oggetto del nostro studio, ossia le chiamate transazionali (Cheepen 2000⁵⁹) o telefonate di servizio (Rath 1995), in cui l'interazione avviene tra due sconosciuti, di cui A, che richiede un servizio o una informazione, e B, che rappresenta una istituzione o una società privata. L'identificazione è quindi necessaria, ma B la condenserà all'interno del primo turno di apertura, che corrisponde alla coppia adiacente "appello/risposta". Anche le altre mosse conversazionali possono essere condensate dall'operatore nel primo turno⁶⁰ (Pallotti, Varcasia 2008), il che rappresenta uno dei possibili orientamenti dell'operatore istituzionale nei confronti della procedura routinaria che governa questo tipo di chiamata.

L'esistenza di un appello-riciesta e, quindi, di un "richiedente" rimanda alla cosiddetta "caller hegemony": chi chiama vuole introdurre un argomento ben preciso (il motivo della chiamata) a lui o lei noto, e che lo rende depositario di un "topical power" (Hutchby 2001), poiché chi risponde si deve

⁵⁷ Simile alle strategie di avvicinamento è una quinta fase individuata da Pallotti e Bercelli (2002) e da Bowles e Pallotti (2004), indicata dall'espressione inglese "getting down to business" (Pallotti, Varcasia 2008).

⁵⁸ A questo proposito, González Rodríguez (2017: 146) afferma: "... no debemos olvidar que las propias tecnologías nos están conduciendo rápidamente a una serie de nuevos contextos, situaciones, formas, medios y motivos en las interacciones telefónicas que nos obligan a reexaminar los modelos, hoy más que nunca – telefonía móvil, video-llamadas, llamadas múltiples, chats con mensajería audio, la modalidad manos libres, etc."

⁵⁹ Pollitt e Haddon (2005) ricordano tuttavia che raramente una telefonata presenta tratti esclusivamente transazionali o conversazionali.

⁶⁰ Il corpus di Pallotti e Varcasia (2008), che mette a confronto le aperture delle chiamate di servizio per cinque lingue europee, mostra che l'apertura preferita dagli operatori francesi è l'eliminazione del segnale di apertura del canale ("Allô?", utilizzato nel 27,2% delle cinquantanove chiamate in esame) a favore della condensazione dell'autoidentificazione e dei saluti in un unico turno (62,7%). Le percentuali rivelano l'esistenza di *pattern* di grande diffusione per la lingua francese, che presenterebbe una variabilità interna ridotta in fase di apertura della telefonata. In italiano, entrambe le sequenze sono maggioritarie: rispettivamente il 30% per "Pronto?" come segnale di apertura del canale, e il 28% per autoidentificazione e saluti, ma con una maggior variabilità interna.

più o meno passivamente adeguare⁶¹ all'argomento introdotto da chi chiama. Nelle chiamate di servizio, tuttavia, questa asimmetria conoscitiva e conversazionale non è conflittuale, perché l'obiettivo della chiamata è, per tutti gli interlocutori coinvolti, individuare l'esigenza di chi chiama e fornirvi una risposta efficace; l'asimmetria è poi bilanciata dall'accesso alle risorse (materiali e conoscitive) dell'operatore istituzionale a fronte dello stato di dipendenza situazionale di chi chiama. La telefonata di servizio prosegue poi con una intervista condotta da B per individuare la ragione della chiamata e la tipologia di servizio richiesta, per concludersi con le sequenze di chiusura. Pur ritualizzati, questi passaggi presentano di solito una maggiore variabilità rispetto all'apertura (pur se ridotta nelle chiamate di servizio rispetto alle chiamate conversazionali), anche per via dell'influsso di fattori culturali (González Rodríguez 2018) nella fase del commiato. La struttura della chiusura della telefonata monolingue è la seguente (Rath 1995):

1. Pre-chiusura/conferma: uno dei parlanti (l'operatore) si avvicina alla conclusione, che segnala attraverso dei segnali semantici ("Ok"; "Grazie"; "La richiameremo il prima possibile") o paralinguistici, come l'allungamento delle vocali ("Va beeeene"). Se l'interlocutore vuole porre fine alla comunicazione, risponde con segnali simili e con l'opzione preferita della coppia adiacente ("La richiameremo il prima possibile"/"Allora aspetto la vostra chiamata");
2. Sintesi/accordo;
3. Ringraziamenti: particolarmente comuni nelle chiamate di servizio, compaiono di solito in coppie adiacenti.
4. Saluti: possono occupare uno o più turni, ma nelle chiamate di servizio monolingui la conclusione è più rapida.

Nella chiamata di servizio mediata dall'interprete, la struttura rimane sostanzialmente simile, ma si aggiunge un ulteriore passaggio, che consiste nella presa di contatto con l'interprete da parte dell'operatore, che diviene in questo caso il fornitore di un servizio. Si riproduce così, in breve, la situazione della chiamata tra "cliente" e "fornitore". In questo caso, l'interprete si autoidentifica e

⁶¹ Anche quando la chiamata è indesiderata, come nel caso delle telefonate commerciali o dei sondaggi, chi risponde tende a utilizzare delle risposte formulaiche per preservare la faccia (Goffman 1967) di chi chiama invece di mettere in atto la forma più efficace di resistenza, la conclusione improvvisa della telefonata a scapito di chi chiama. Al contrario, il ricevente si orienta verso la *caller hegemony* quando, rispondendo negativamente alle offerte, invoca la mancanza di tempo o l'impossibilità di realizzarle (Hutchby 2001). La *caller hegemony* si riduce se la telefonata è una all'interno di una successione ordinata di telefonate in cui l'argomento di conversazione viene mantenuto, perché questo diventa argomento condiviso, scelto e coltivato da entrambi i partecipanti, che sviluppano conoscenze su di esso.

avviene anche la richiesta/conferma della lingua di lavoro, che deve essere quella corrispondente alle necessità dell'utente dell'istituzione.

Amato (2018) riporta uno schema di chiamata di servizio interpretata attingendo a diversi studi (Schegloff 1979 e 2002; ten Have 2002; Monzoni, Zorzi 2003; Varcasia 2013).

Questa presenta i seguenti passaggi:

1. Pre-apertura: l'operatore apre il canale comunicativo;
2. Apertura/identificazione/riconoscimento: l'operatore istituzionale si autoidentifica, la persona che chiama riconosce l'istituzione o il servizio desiderato;
3. Richiesta;
4. Intervista: nella chiamata monolingue è a cura dell'operatore, ma non è sempre così nel caso della telefonata interpretata. L'interprete può essere infatti legittimato da un protocollo condiviso da istituzione e azienda, o dall'accordo con lo stesso operatore istituzionale, a condurre l'intervista;
5. Risposta alla richiesta di chi chiama;
6. Chiusura: ringraziamenti e saluti. Si tratta di un passaggio caratterizzato da una maggior fluidità rispetto all'apertura che, soprattutto nelle chiamate di emergenza, può essere frenetica e carica di tensione (Amato 2018). In questa fase, che è sostanzialmente identica a quella della chiamata monolingue, gli interpreti possono controllare se sussistono ancora dubbi o domande da parte di entrambi gli interlocutori prima di segnalare all'operatore che la telefonata può essere conclusa.

Per quel che riguarda più specificamente le chiamate di servizio in ambito medico, la letteratura porta alla luce un'apparente contraddizione: da un lato, queste appaiono come un luogo in cui parlato spontaneo e programmato si confondono (Angelelli 2004a), consentendo così maggior spazio di negoziazione e maggior oralità dell'interazione (Drew, Heritage 1992) rispetto a un discorso istituzionale fortemente verticalizzato; dall'altro, i dati sperimentali (Iglesias Fernández 2017) mostrano che le chiamate di servizio sono fortemente strutturate secondo una procedura ben precisa che riduce la natura conversazionale dell'interazione.

Da un lato, quindi, abbiamo una impostazione dialogica della comunicazione tra fornitore del servizio e utente, che consente al cliente non istituzionale almeno una parziale libertà nell'elaborazione dei propri contributi; dall'altro, questo dialogo necessita di una forma strutturata per poter pervenire alla sua risoluzione, come è tipico del discorso medico istituzionale anche presenziale, e com'è tipico delle chiamate di servizio il cui scopo è ben definito: rispondere a una richiesta. Tale struttura dipende

in parte dalla procedura che guida l'interazione, in parte dal mezzo telefonico, che impone una rigida allocazione dei turni (Iglesias Fernández 2017; Rutter 1989).

La contraddizione resta però solo apparente: oralità e spontaneità derivano dalla natura dialogica della conversazione⁶², che ruota attorno a un incontro tra richiesta, di cui si deve individuare la natura, e risposta; la forte strutturazione della comunicazione è a sua volta generata, oltre che dall'adattamento alle caratteristiche del mezzo, dallo scopo dell'evento comunicativo (dare risposta alla richiesta). Si tratta quindi di un equilibrio, non sempre facile, tra la dimensione pragmatico-informativa e quella interazionale e affettiva⁶³.

La struttura della chiamata di servizio può essere paragonata alla struttura tipica dell'interazione diagnostica, che individua fasi simili (Robinson 1998; Stivers 2002; Robinson 2003; Robinson, Heritage 2005):

1. Apertura;
2. Presentazione del problema;
3. Raccolta delle informazioni;
4. Diagnosi;
5. Terapia;
6. Chiusura.

Va sottolineato che questa struttura interazionale caratterizza in particolare la visita diagnostica: è quindi solamente in parte sovrapponibile alle molteplici interazioni in ambito medico che richiedono l'intervento di un interprete. Tuttavia, una conoscenza generale della struttura del discorso medico può essere utile per mettere a confronto la pratica presenziale e quella telefonica, che differiscono non tanto per le attività compiute dai partecipanti primari, ma per la gestione dell'interazione da parte dell'interprete. Tale gestione cambia qui diametralmente, anche in netto contrasto con le buone pratiche che sono oggetto della formazione in interpretazione dialogica presenziale, che in un

⁶²La natura più o meno verticale della conversazione dipende anche dallo scopo dell'interazione, che in interpretazione telefonica può variare notevolmente: non considerando le chiamate di emergenza, la casistica va dalla prenotazione di visite specialistiche o esami, alla visita diagnostica con prescrizione di terapie, alle visite di *follow-up*.

⁶³ I dati di Shift in Orality (Amato 2018; Iglesias Fernández, Muñoz López 2018) mostrano una generale tendenza, da parte degli interpreti, a privilegiare la dimensione informativa a scapito di quella affettiva, anche nelle telefonate in cui gli utenti (sia istituzionali che non) manifestano esplicitamente delle componenti affettive e interazionali nei loro turni di parola.

ambiente telefonico risultano inadeguate: in questo caso, la tecnologia che rende possibile l'interazione non cambia solamente l'interazione stessa (Hutchby 2001), ma anche le identità dei partecipanti (in particolare per quel che riguarda il ruolo dell'interprete) e la modalità in cui gli scopi dell'interazione vengono raggiunti (Iglesias Fernández, Russo 2017). A questo proposito, osserveremo prima le modalità interpretative e le configurazioni che costituiscono ulteriori tratti distintivi della modalità telefonica, per poi analizzare le strategie interpretative messe in campo per risolvere le sue peculiari criticità.

VII. Tecniche interpretative e configurazioni tecnologiche nell'interpretazione telefonica

La tecnica interpretativa più usata nell'interpretazione telefonica è la tecnica consecutiva “breve” o “senza presa di note” (Alexieva 1997), benché una certa capacità di prendere note si riveli di grande utilità per l'interprete telefonico⁶⁴, in particolare se l'audio non è ottimale e nomi propri, cifre e dati (elementi non contestualizzabili e quindi di particolare complessità) risultano scarsamente udibili. La presa di note si rivela valida anche in caso di un incarico di lunga durata, giacché la presa di note allevia il carico cognitivo dell'interprete, se ben padroneggiata.

Esistono anche servizi di interpretazione telefonica simultanea⁶⁵ (come quello erogato presso l'Hospital Ramón y Cajal di Madrid, cfr. nota 39 e l'ospedale Duchessa di Galliera di Genova, cfr. nota 33; nonché il servizio HELP-VOICE presso alcune Aziende USL di Umbria e Lazio; cfr. note 35 e 36), ma la strumentazione necessaria è più costosa e quindi rara nella Sanità, oltre a richiedere competenze aggiuntive all'interprete, che viene posto di fronte a un incarico più faticoso: sembra

⁶⁴ La presa di note che sembra più efficace per la modalità telefonica non corrisponde alle tecniche di presa di note utilizzate nell'interpretazione consecutiva di conferenza. Recenti studi hanno suggerito che la presa di note più efficace per una interpretazione dialogica da remoto sia non lineare, con un ricorso a diagrammi, mappe concettuali, parole chiave (Tedeschi 2014 in Spinolo, Bertozzi, Russo 2018), e vada a raccogliere unicamente i fattori non contestualizzati. A livello didattico, anche questa tipologia di presa di note presuppone una capacità di analisi del testo e una estrapolazione degli elementi focali in itinere; ciò richiede un certo livello di competenza linguistica in entrambe le lingue di lavoro, anche a causa dell'attenzione divisa che caratterizza il processo e che potrebbe causare una riduzione della capacità mnemonica dell'interprete nel caso opposto (Gile 2009).

⁶⁵ L'AiC (*Position Paper 2011*) sconsiglia questa modalità, ma lo scenario evocato è quello di una interpretazione di conferenza in cui un oratore partecipi telefonicamente, e si debba quindi inserire l'intervento telefonico nella linea dell'interpretazione simultanea, con possibili rischi di deterioramento della qualità del suono.

difatti che in questo caso il tempo di parola dei medici aumenti (anche rispetto all'interpretazione consecutiva presenziale), gli incontri medici durino più a lungo e le informazioni date ai pazienti siano più dettagliate (Hornberger *et al.* 1996). Come dimostrano questi dati, la modalità simultanea telefonica risulta particolarmente apprezzata dal personale sanitario, che in questo studio segnalano un gradimento maggiore nei confronti dell'interpretazione simultanea al telefono rispetto alla consecutiva presenziale. Questo dato rivela però la minor importanza attribuita dai terapeuti alla presenza sociale (Short *et al.* 1976) dell'interprete, che in una modalità da remoto e simultanea scompare pressoché totalmente, causando non poche difficoltà nel coordinamento dell'interazione prodotto dalla dimensione dialogica della visita medica.

Tuttavia, la tecnica consecutiva nell'interpretazione telefonica, pur allungando i tempi dell'incontro (anche se lo studio di Hornberger e colleghi citato più sopra contraddirebbe questo dato), e introducendo un ulteriore livello di complessità all'incontro a causa della presenza di un partecipante aggiuntivo, rende a nostro giudizio più accurata la *performance* dell'interprete. La resa consecutiva consente all'interprete di chiedere ripetizioni in caso di termini sconosciuti o mal pronunciati, di domandare chiarimenti, di ripetere a sua volta quanto viene detto dal terapeuta, di controllare il livello di comprensione di entrambi i partecipanti, eventualmente di rassicurare una persona in stato di agitazione perché risponda coerentemente all'operatore⁶⁶. Si tratta di attività comunicative rese necessarie dal setting che stiamo analizzando, che, come abbiamo visto, è caratterizzato da un portato emotivo notevole e da un alto rischio (Rudvin, Tomassini 2011) di gestione inefficiente della crisi legato a una resa non appropriata dell'interprete; rischio che nel setting dell'interpretazione di conferenza, dove più spesso la tecnica simultanea viene utilizzata, non sussiste.

Inoltre, l'interpretazione telefonica dialogica si caratterizza anche per una generale incertezza rispetto ai partecipanti e ai loro contributi che va a ripercuotersi sulle strategie di coordinamento e di resa dell'interazione: da un lato, la relazione tra i parlanti è resa più opaca dall'assenza di stimoli visivi (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018); dall'altro, non sempre risulta semplice gestire i pronomi anaforici che si riferiscono ai partecipanti⁶⁷ (Amato 2018). L'interpretazione simultanea, che fa dell'interprete la voce di uno dei partecipanti, sembra accrescere indebitamente la confusione dell'interazione, impedendo inoltre all'interprete di svolgere attività di monitoraggio della comprensione e di mediazione culturale che sono, in quest'ambito, necessarie.

⁶⁶ Tutte queste attività comunicative si configurano come strategie e buone pratiche basate sul ricorso a una risorsa fondamentale per l'interprete telefonico: l'accesso all'interlocutore (Amato 2018).

⁶⁷ Per questo motivo, come vedremo, l'interpretazione telefonica è caratterizzata dall'utilizzo del discorso indiretto o diretto in terza persona, che sono spesso strategie censurate o sconsigliate nell'interpretazione dialogica presenziale.

La maggior parte dei servizi di interpretazione telefonica si basa del resto sulla tecnica consecutiva, in due differenti configurazioni: nella prima, tutti e tre i partecipanti si trovano in un luogo diverso; nella seconda, due partecipanti (solitamente il medico e il paziente) si trovano nello stesso luogo, e chiamano un interprete che si trova altrove⁶⁸.

Nel primo caso, l'operatore riceve una chiamata da parte dell'utente che richiede un servizio di interpretazione; l'operatore può quindi avviare una seconda telefonata al servizio linguistico, in cui l'utente (o l'operatore stesso) seleziona la lingua richiesta⁶⁹. A quel punto, ha inizio una conversazione a tre che è stata trasferita su un'altra linea telefonica *ad hoc*, in grado di accogliere una telefonata tra tre interlocutori; ciò avviene senza che gli utenti percepiscano alcun cambiamento nella chiamata (Cabrera Méndez, Capiozzo, Danese 2018).

Nel caso della seconda configurazione, in cui è l'interprete a non essere presente nel luogo dell'interazione tra i due partecipanti primari, gli strumenti possibili per l'erogazione del servizio sono, per il lato cliente, un altoparlante o telefono⁷⁰ fisso, un telefono con doppio auricolare⁷¹, o un telefono singolo che viene passato dall'uno all'altro parlante.

Dal lato interprete, molto dipende dal luogo di lavoro del professionista: un call-center interno al centro sanitario (come nello studio al centro di Angelelli 2004a) o alla società erogatrice del servizio (Kelly 2008b); uno studio personale (Kelly 2008b); o, addirittura, qualsiasi luogo dove si possa

⁶⁸ La società spagnola Dualia, una dei maggiori fornitori europei del servizio di interpretazione telefonica, serve entrambe queste configurazioni: l'interprete viene avvisato del fatto che si tratti di una chiamata a tre da un breve segnale sonoro intermittente che scatta prima (e purtroppo durante) la chiamata (M. J. González Rodríguez, seminario sull'interpretazione telefonica tenuto presso l'Università di Genova, maggio 2018).

⁶⁹ Il Translating and Interpreting Service (Australia) propone anche un servizio in cui l'identificazione della lingua richiesta avviene attraverso un sistema di riconoscimento vocale automatico.

⁷⁰ Il dispositivo telefonico che garantisce migliori prestazioni è un telefono full duplex, o a trasmissione bilaterale simultanea, giacché consente di sentire i contributi degli interlocutori anche nel caso di sovrapposizione dei turni, senza perdita di informazioni (Saint-Louis *et al.* 2003). Le voci si possono così sovrapporre, un aspetto potenzialmente critico in una comunicazione mediata laddove il coordinamento dell'interazione non sia ben strutturato. Tuttavia, esso può anche costituire una forma di arricchimento della conversazione, grazie alla possibilità di introdurre forme di *back-channelling* che contribuiscono alla creazione di un rapporto tra i partecipanti.

⁷¹ Dualia ha concepito e brevettato un particolare tipo di cuffie doppie, munite di doppio microfono, più lungo del normale, in modo che anche un paziente sdraiato possa parlare agevolmente senza che il telefono debba essere spostato (Spinolo 2018). Questo brevetto rappresenta un interessante esempio di come una pratica interpretativa sia modificata e a sua volta modifichi gli strumenti tecnologici di cui si serve.

ricevere una chiamata con un telefono cellulare⁷² (Cheng 2015; Lee 2007). Le condizioni di lavoro dell'interprete influenzano la scelta del dispositivo, e ne sono a loro volta influenzate: a un interprete dipendente di una società, ad esempio, può essere richiesto di lavorare da una linea fissa, sia per i disturbi meno frequenti sulla rete telefonica, sia per i minor costi di chiamata sostenuti dalla società che contatta l'interprete *freelance* esterno. In generale, comunque, la linea fissa viene considerata l'opzione migliore⁷³ (Kelly 2008b), anche se alcuni studi (Cheng 2015; Lee 2007) riportano un uso frequente del cellulare da parte degli interpreti per cui l'interpretazione telefonica è un secondo lavoro, con rischi prevedibili per quel che riguarda la qualità della comunicazione (Lee 2007).

Dal lato cliente, invece, l'adeguatezza dei dispositivi e il loro impatto sul buon esito di una chiamata sono analizzati da Rosenberg (2007) in un ampio studio. L'autore prende in esame 1876 telefonate interpretate (da lui stesso) con lo scopo di individuare un rapporto tra dispositivo e qualità dell'interpretazione, definita come il raggiungimento dell'efficacia comunicativa dell'interazione, analizzando anche, per ciascuna configurazione, il grado di complessità rilevato dall'interprete. Benché la presenza di un solo interprete (il ricercatore stesso) consenta solo una parziale generalizzazione dei risultati ottenuti, la notevole ampiezza dello studio ne rappresenta un punto di forza.

Nella prima configurazione analizzata da Rosenberg, tutti e tre i partecipanti si trovano in un luogo diverso e nessuno ha accesso a dati visivi o al *frame of reference* (Goffman 1981) dell'interlocutore. Benché i partecipanti condividano lo stesso *footing* (ivi), questa sostanziale parità non avvantaggia l'interprete, il cui ruolo sarebbe meno attivo e il coordinamento dell'interazione meno agevole.

Tale configurazione è caratterizzata da una percentuale minore di buona riuscita della chiamata, nonostante la miglior qualità del suono: un dato interessante, che problematizza la natura della dipendenza dell'interprete (e dei suoi clienti) dagli stimoli uditivi. Una buona qualità del suono può permettere di cogliere meglio i singoli elementi del discorso dei partecipanti, facilitando così l'aspetto "decifrativo" della traduzione, ma resta comunque penalizzante la mancanza di fattori contestuali che

⁷² Tale pratica, che avvantaggia gli interpreti *freelance* perché consente loro di dedicarsi ad altre attività nel corso della giornata, è però fortemente criticata per la mancanza di riservatezza della telefonata (Cheng 2015; Creeze *et al.* 2015).

⁷³ L'*Handbook* (2018) pubblicato come uno dei prodotti finali del progetto Shift in Orality prende in considerazione l'utilizzo di telefoni cellulari in maniera sparsa e non focalizzata, nominandoli nel caso di una interpretazione in teleconferenza, con gli utenti del servizio (e non l'interprete) che ascoltano la resa usando un telefono cellulare (Amato, Spinolo 2018: 7), oppure sconsigliandone l'utilizzo per la videoconferenza (Cabrera Mendéz, Capiozzo, Danese 2018: 61), pur ammettendo che innovazioni future possano rendere sufficientemente elevato il livello di qualità necessario per condurre una interpretazione attraverso una connessione video.

gettino luce sulla situazione comunicativa dell'interlocutore⁷⁴.

Diversa la situazione per la seconda configurazione proposta, in cui paziente e medico si trovano nello stesso luogo, e l'interprete in un luogo terzo. Questa configurazione è osservata a sua volta in due modalità: nel primo caso, operatore sanitario e paziente utilizzano un dispositivo telefonico con doppio auricolare oppure il vivavoce/altoparlante, che consente a entrambi i partecipanti primari di ascoltare la resa dell'interprete in entrambe le lingue. L'audio non è di ottima qualità, poiché vengono raccolti tutti i suoni di sottofondo⁷⁵; si perdono inoltre, a causa di questa minor qualità uditiva, le risposte monosillabiche e le forme di *back-channelling* che costituiscono una componente importante nella costruzione di una relazione tra i partecipanti. In questo tipo di configurazione, Rosenberg ha notato che i terapeuti si rivolgono più spesso in maniera diretta al paziente, un fattore che viene considerato positivo in interpretazione presenziale perché contribuisce alla costruzione di una più solida alleanza terapeutica (Adler 2002; Angelelli 2004a); al telefono, tuttavia, tale comportamento comunicativo può essere non funzionale a causa del difficile recupero dei referenti. Inoltre, come nella prima configurazione, in mancanza di informazioni pregresse sul caso in esame l'interprete può sperimentare alcune difficoltà nella comprensione e nella decifrazione del contesto comunicativo⁷⁶. Una seconda declinazione di questa configurazione è data dal passaggio dell'apparecchio telefonico tra i due partecipanti primari. Questa modalità viene collegata a un maggior livello di difficoltà per l'interprete, ancorché non risulti poi in una effettiva inefficacia della chiamata. Il passaggio del telefono dall'uno all'altro dei partecipanti comporta interruzioni poco fluide, indebolimento della relazione tra gli interlocutori, e difficoltà di coordinamento da parte dell'interprete, che deve gestire due conversazioni parallele⁷⁷.

Queste difficoltà legate alla reciproca comprensione e al coordinamento dell'interazione sono

⁷⁴ In questa direzione vanno anche le raccomandazioni elaborate all'interno del progetto Shift in Orality (Spinolo 2018), che suggeriscono la visualizzazione del contesto a partire da elementi noti del setting come strategia per colmare la mancanza di fattori visivi.

⁷⁵ Esistono però particolari cuffie munite di microfono, utilizzate nei call-center e nell'interpretazione di conferenza, che diminuiscono i rumori di sottofondo.

⁷⁶ Rosenberg lavora in un contesto anglofono, per cui l'utilizzo della seconda persona "you" e la pressoché totale assenza di marche di genere offusca genere e numero del/dei pazienti e delle persone presenti. Tuttavia, si può immaginare una situazione affine anche in lingue che esprimano in maniera più esplicita il genere dell'interlocutore.

⁷⁷ Ritourneremo in seguito su questo punto, giacché alcuni studi che partono da dati autentici (Niemants, Castagnoli 2015; Iglesias Fernández, Muñoz López 2018) hanno visto nella creazione di due comunicazioni parallele una modalità efficace di gestione dell'interazione telefonica interpretata.

accresciute, a nostro avviso, dalla mancanza di strategie condivise dal lato cliente come dal lato interprete. Rosenberg riporta nello stesso articolo l'impazienza dei terapeuti che, di fronte a un paziente che si dilunga eccessivamente nella conversazione con l'interprete, si impadroniscono nuovamente del telefono; Lee (2007) ci parla della frustrazione di un interprete che non riesce a comunicare con il cliente, o a seguirne il discorso fin dall'inizio, a causa dello scarso tempismo nel passaggio dell'apparecchio dall'uno all'altro interlocutore. Scenari simili non costituiscono delle caratteristiche intrinseche alla pratica dell'interpretazione telefonica: ne rappresentano piuttosto delle derive scaturite dalla mancanza di una formazione adeguata di tutti i partecipanti⁷⁸. Il cliente che non interrompe il proprio monologo, il medico che si spazientisce perché viene tagliato fuori dalla conversazione, l'interprete che non riesce a regolare il flusso dei turni di parola rivelano un panorama in cui competenze pratiche e strategie di risoluzione dei problemi sono ancora lacunose.

Ciò ci conduce ad addentrarci più in profondità nella relazione tra caratteristiche dell'interazione e strategie di risoluzione dei problemi sviluppate dagli interpreti che esercitano in questo tipo di modalità: se la validità di molte di esse è stata confermata dalla ricerca, che ha poi ulteriormente ampliato lo spettro delle possibili risposte interpretative a problemi peculiari. Soluzioni empiriche ed elaborazioni teoriche risultano imprescindibili per la didattica; a sua volta, la formazione si pone come un elemento essenziale per far fronte a un contesto comunicativo altamente peculiare.

VIII. Tipicità e problematiche dell'interpretazione telefonica

Abbiamo illustrato più sopra alcuni fattori che giocano a favore di una introduzione dell'interpretazione telefonica, in particolare nel settore sanitario. L'accesso a un interprete nella propria lingua costituisce una componente importante di una cura (e di una prevenzione) di qualità, e l'interpretazione telefonica assicura l'accesso a un interprete a costi ridotti per l'istituzione, anche per lingue padroneggiate da pochi professionisti (e magari residenti in aree estremamente distanti tra

⁷⁸ A proposito della necessità di una collaborazione tra tutti i partecipanti all'interazione per il conseguimento di una qualità della resa interpretativa, Wadensjö scrive: "the outcome of interpreters' work is dependent on the primary participants, on their mutual relations, on how they relate to the interpreter, and on their communicative style" (1998: 3). Allo stesso principio, ma con una prospettiva più ampia, si ispira Hale (2007: 137) nell'affermare: "the responsibility for quality interpreting services does not lie solely with interpreters, but with all the participants involved in the interaction, as well as with the system that trains, accredits and employs them".

loro), e in orari notturni, come nel caso dei turni di notte o nel caso delle emergenze sanitarie (Gracia-García 2002). La presa in carico dei pazienti avviene in tempi minori (Rivadera *et al.* 2000) e, presumibilmente, proprio perché il paziente si rivolge con anticipo al servizio sanitario e non è necessario seguire le tempistiche dilatate di un interprete in presenza, la presa in carico da parte del servizio è di minor durata (Hardt 1992). Un ulteriore elemento a favore dell'interpretazione telefonica è la maggiore *privacy* di cui godrebbero i pazienti, in particolare durante certi tipi di visite diagnostiche e per pazienti appartenenti a culture per cui il genere dell'interprete potrebbe causare imbarazzo durante una visita (Cabrera Mendéz, Capiozzo, Danese 2018).

Non mancano, in letteratura, anche le segnalazioni dei vantaggi per gli interpreti: la possibilità di non dover assistere a situazioni traumatiche, il minor coinvolgimento emotivo (Loutan, Farinelli, Pampallona 1999) e conseguente minor rischio di *burn-out*⁷⁹, una maggior facilità nel conservare la distanza professionale che spesso non può essere mantenuta quando interprete e paziente sono lasciati da soli in un contesto presenziale (situazione che rimane in realtà possibile anche al telefono; cfr. Cheng 2015; Kelly 2008b).

Allo stesso tempo non mancano certo le criticità tipiche del mezzo che consente la comunicazione. Piuttosto che negare la validità della pratica, tuttavia, la letteratura più recente ha preferito individuare alcune linee di intervento: le soluzioni più frequenti sono l'utilizzo di apparecchiature migliori (Cheng 2015), la formazione *ad hoc* degli interpreti da remoto (Ko 2006; Iglesias Fernández, Muñoz López 2018) e degli utenti istituzionali (Spinolo 2018).

Il primo elemento problematico è rappresentato dall'assenza di fattori visivi. Poiché la comunicazione tra esseri umani è costituita in buona parte dalla comunicazione non verbale e non linguistica, l'interprete telefonico si trova nell'ardua condizione di dover comprendere, far comprendere, coordinare una comunicazione tra due parlanti senza il supporto di alcun fattore visivo, in entrata o in uscita. A questa non facile condizione, Pallotti e Bercelli (2002: 181) oppongono un vantaggio conversazionale legato all'assenza di input non verbali. Gli autori evidenziano infatti come “la restrizione delle risorse espressive alle sole risorse vocali semplific[hi] drasticamente il gioco comunicazionale e lo linearizz[i], organizzandolo in sequenze meno variabili, meno articolate in flussi comunicativi paralleli”. È sicuramente vero che la conversazione telefonica è regolata da

⁷⁹ La ricerca nell'ambito dell'interpretazione sta affrontando sempre più spesso il problema del *burn-out* degli interpreti che lavorano in situazioni ad alto portato emotivo, come gli ospedali o le commissioni che devono prendere in esame le richieste d'asilo, in cui i richiedenti espongono le proprie storie, spesso dolorose e traumatiche. Cfr. Wadensjö (1998); Lee (2007) per gli interpreti nei servizi pubblici; Valero Garcés (2015) per una panoramica degli studi condotti; Bower (2015) per l'interpretazione dei segni in videoconferenza; Lor (2012) per gli incarichi con pazienti psicologici o psichiatrici traumatizzati.

procedure ritualizzate che caratterizzano alcuni momenti della conversazione (in particolare l'apertura e la chiusura) e che la conversazione telefonica in ambito medico è ulteriormente impostata secondo protocolli che appartengono al setting e al mezzo telefonico attraverso il quale sono condotte. Tuttavia, la tensione verso la regolamentazione dell'interazione telefonica, che è funzionale a una rapida erogazione del servizio, non corrisponde automaticamente a una linearità della comunicazione. Ci sembra inoltre che questa affermazione presenti un quadro idealizzato della comunicazione, in cui sono assenti sia le difficoltà causate dall'indebolimento della dimensione interazionale e affettiva, sia le maggiori difficoltà cognitive che riguardano la comprensione del discorso e della situazione comunicativa. Se da un lato, quindi, l'interprete può volgere a proprio vantaggio le procedure comunicative che regolano l'interazione in corso, dall'altro esse esistono proprio perché, a monte, l'assenza di stimoli visivi produce difficoltà oggettive a cui gli utenti hanno dato e danno risposta attraverso specifici orientamenti verso le risorse che hanno a disposizione (Hutchby 2001). Tali difficoltà hanno anche un effetto più individuale sulla *performance* dell'interprete, poiché l'assenza di fattori visivi è correlata a un carico cognitivo maggiore per l'interprete (Ko 2006; Braun 2015; Amato 2018), che più rapidamente rischia di affaticarsi e non riuscire a garantire una *performance* di qualità⁸⁰. La sensazione di affaticamento e di difficile concentrazione, tuttavia, viene riportata più genericamente per l'interpretazione da remoto, con o senza stimoli visivi: la percezione di affaticamento è stata difatti rilevata anche per l'interpretazione in videoconferenza (Andres, Falk 2009; Braun 2015; Kurz 1999, Fors 1999 in Ko 2006).

Per contro, Ko (2006) dimostra, in un interessante studio, il ruolo svolto dall'esperienza nel miglioramento della resa dell'interprete telefonico e della sua resistenza alla fatica fisica e mentale: con l'aumentare degli incarichi telefonici, gli interpreti percepiscono una fatica sempre minore e, parallelamente, una maggior soddisfazione nei confronti della propria resa. Emerge una curva di apprendimento per cui, con l'aumento delle sessioni di interpretazione telefonica, aumenta il livello di concentrazione percepita. La tabella seguente illustra i dati della sperimentazione che si riferiscono alla capacità di concentrazione dei sei interpreti riportata.

⁸⁰ Braun, Taylor (2012) segnalano un inizio di affaticamento in videoconferenza attorno ai trenta minuti; tale sensazione è probabilmente legata, come dimostra Ko (2006) per l'interpretazione telefonica, alla scarsa esperienza (e, quindi, alla mancanza di strategie di risoluzione dei problemi) che gli interpreti hanno del setting.

	15 minuti	30 minuti	45 minuti	60 minuti
Sessione 1	5	1		
Sessione 2	3	3		
Sessione 3	2	4		
Sessione 4	1	3	2	
Sessione 5	1	1	3	1
Sessione 6		2	3	1
Sessione 7		1	3	2
Sessione 8		1	2	3

Tab. 1. Aumento della capacità di concentrazione in sessioni interpretative ripetute (Ko 2006).

Si nota un aumento della capacità di concentrazione degli interpreti che arriva, per la maggior parte dei partecipanti, ai quarantacinque minuti o all'ora. Gli interpreti intervistati affermano di poter interpretare in questa modalità per un'ora senza incontrare difficoltà, pur preferendo incarichi di durata non superiore a un'ora e un quarto. Si tratta di un tempo non breve e non sempre necessario: se Ko (2006) ha come esplicito obiettivo lo sdoganamento della pratica dell'interpretazione telefonica in ambito giuridico, dove potrebbe essere impiegata in processi che possono avere una durata di due o tre ore, in altri setting, come quello medico, la durata di una interpretazione può essere decisamente inferiore: chiamate d'emergenza, *follow-up*, prenotazione di visite o di esami possono richiedere molto meno tempo.

Ko (2006) mette anche l'accento su un secondo possibile *atout*: non solo l'esperienza, ma anche l'utilizzo di dispositivi adeguati può facilitare enormemente l'interprete. Dispositivi mobili che tengono impegnate le mani, o cuffie e auricolari non professionali, possono creare difficoltà, stress, affaticamento facilmente aggirabili. L'importanza di un'apparecchiatura adeguata è sottolineata come garanzia di qualità in diversi studi (Gracia-García 2002), con una particolare preferenza per i dispositivi che lasciano libere entrambe le mani (Ko 2006; Amato 2018; Spinolo 2018; Cabrera Mendéz, Capiozzo, Danese 2018): aggiungiamo così alle strategie che permettono all'interprete di ridurre il proprio carico cognitivo la tecnica della presa di note, che non è però nota a tutti gli interpreti

(e per cui una formazione specifica risulta preziosa); inoltre, la possibilità di avere le mani libere consente il ricorso a risorse esterne, preferibilmente on-line o digitali per la loro rapidità di accesso, come dizionari, glossari (personali o meno), siti che presentano equivalenti traduttivi in contesto, enciclopedie, motori di ricerca in genere (ad esempio, per capire meglio il nome della località, magari mal pronunciata, in cui si trova la persona che sta chiamando; cfr. Rosenberg 2007; Amato 2018). Questo prevede però l'esercizio della professione in un luogo preposto (seguendo anche Kelly 2008b) e non, come spesso accade, in maniera estemporanea, là dove si trovi l'interprete in quel momento (Lee 2007; Cheng 2015).

La problematica dell'assenza di fattori visivi non influenza solo il carico cognitivo dell'interprete, ma ha ulteriori ricadute sulla dimensione interazionale. David Mintz (1998), ex-presidente della National Association of Judicial Interpreters and Translators (NAJIT), l'associazione di categoria che rappresenta interpreti e traduttori giuridici negli Stati Uniti, sottolinea il rischio di interpretare senza fattori visivi in un contesto legale, dove la comprensione del parlante da parte dell'interprete, e la resa dell'interprete di fronte al giudice, possono essere inficiate, o depotenziate, dalla mancanza di fattori visivi. Ancora in ambito giuridico, alcuni eventi comunicativi appaiono più a rischio di altri: una testimonianza in tribunale, per cui la veridicità e la credibilità di una persona sono al cuore del verdetto che verrà poi emesso, può più facilmente, e gravemente, essere influenzata da una comunicazione mutila.

Il problema della credibilità in tribunale non affligge però la sola interpretazione telefonica: si tratta, piuttosto, di una delle maggiori difficoltà di questo particolare ambito, per cui la resa dell'interprete non è mai realmente neutra⁸¹, spersonalizzata, nonostante all'interprete giuridico venga richiesto di non "interpretare", ma di rendere "parola per parola" quanto viene detto⁸². E tuttavia, la perplessità espressa da Mintz sembra legittima: in contesti in cui un errore dell'interprete può condurre a gravi conseguenze sulla vita di una persona, è forse meglio che le istituzioni garantiscano contesti interpretativi meno irti di difficoltà, in cui la comprensione dell'interprete e la sua resa possano godere di tutti gli input disponibili, per cui un sistema di videoconferenza (AVIDICUS 2011-16) può forse meglio rispondere alle esigenze di accesso a un interprete in un luogo remoto in questo tipo di setting.

⁸¹ Ne è prova uno studio di Berk-Seligson (1990) sull'impatto della resa dell'interprete nella percezione di credibilità di un testimone da parte dei giurati: al variare di alcune caratteristiche conversazionali, come le formule di cortesia, aumentava la percezione di credibilità del testimone interpellato.

⁸² In questo senso, la richiesta — irrealistica — dei clienti istituzionali di un interprete in ambito legale manifesta una sostanziale incomprensione del compito interpretativo e promuove la visione dell'interprete-traduttore come trasmettitore di un messaggio immanente.

Ciò che però è maggiormente compromesso nell'interazione telefonica interpretata è la dimensione interazionale e affettiva, più difficoltosa quando i partecipanti non condividono lo stesso spazio fisico e lo stesso *frame of reference*. Tale indebolimento può essere legato anche alla componente uditiva: un audio deteriorato altera anche pesantemente i fattori paralinguistici come intonazione, volume e tono che contribuiscono a una miglior comprensione anche contestuale (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018). Ciò vale sia per la relazione tra interprete e cliente, che per la relazione primaria, quella tra paziente e terapeuta, che rappresenta il fulcro dell'alleanza terapeutica (Adler 2002) attorno al quale ruota il trattamento medico accettato e condiviso.

Del resto, numerosi studi si sono interrogati sulla tipologia di evento comunicativo (e di attività in esso contenute) per cui l'interpretazione telefonica può rappresentare una soluzione efficace. Anche tra i sostenitori di questa pratica, molti (Kelly 2008a; Wadensjö 1998; Niemants, Castagnoli 2015) propongono un distinguo: non tutti gli eventi comunicativi (e, forse, anche non tutti i setting) possono ugualmente beneficiare di questo tipo di interpretazione. Non ci soffermeremo qui sull'ambito giuridico, in cui traduzione e interpretazione sono circoscritte all'interno di limiti e ruoli ben definiti e la cui analisi oltrepassa i limiti della nostra indagine, ma ci concentreremo piuttosto sull'ambito medico, per cui vanno osservati alcuni accorgimenti. Il primo spartiacque a essere tracciato tra una pratica efficace e una potenzialmente a rischio⁸³ riguarda la tipologia di paziente: persone anziane (NAJIT 2009) o con problemi di udito⁸⁴, bambini⁸⁵, persone con problemi psichiatrici (Kelly 2007; Wadensjö 1998; Newman 2003) possono avere difficoltà maggiori durante una interpretazione telefonica, sia per la qualità del suono, sia per la mancanza di familiarità con la situazione, sia per l'indebolimento della dimensione interazionale.

Una seconda categoria di eventi comunicativi che presentano complessità eccessive – e scarsi risultati – riguarda quegli eventi che presentano un numero di parlanti superiore a tre (compreso l'interprete) (Kelly 2007; Hewitt 2000). In mancanza di stimoli visivi, il riconoscimento delle voci e il coordinamento dei turni risulterebbero compiti gravosi sia per l'interprete, sia per gli utenti.

⁸³ Iglesias Fernández (2017) ritiene però che i dati empirici siano ancora insufficienti per poter sconsigliare recisamente l'impiego della modalità telefonica in alcuni contesti rispetto ad altri.

⁸⁴ Diverso è il caso della persona sorda per cui la telefonata viene compiuta dall'interprete di lingua dei segni (Pollitt, Haddon 2005).

⁸⁵ L'interpretazione con/per i minori rappresenta sempre una sfida per l'interprete, che deve dimostrare grandi doti di sensibilità e sviluppate capacità comunicative e interazionali (Amato, Mack 2017, "Giving voice to the powerless: Children in interpreter-mediated interviews", comunicazione presentata al convegno "Potere e ideologia in contesti mediati da interprete", UNINT, 23-24 novembre 2017).

Infine, è sconsigliabile l'impiego della modalità telefonica qualora i due partecipanti primari condividano il luogo fisico dell'interazione e le attività comunicative prevedano una dimostrazione pratica al paziente (Niemants, Castagnoli 2015⁸⁶; Kelly 2007). Questo tipo di situazione ruota attorno allo stimolo visivo, e può essere troppo complesso per l'interprete comprendere ciò che sta avvenendo. Va sottolineato però che tutti gli eventi comunicativi in cui i partecipanti si relazionano in presenza prevedono un'anche minima parte di stimoli o attività visivi che l'interprete da remoto deve dedurre (ad esempio, il silenzio che accompagna la stesura di una ricetta o l'indicazione di una zona dove il paziente ha dolore): queste situazioni non sono però al di là della portata di un interprete telefonico. È difatti sufficiente spiegare a entrambi gli interlocutori che il loro apporto al buon esito della comunicazione sta nell'esplicitare ciò che è implicito e scontato per chi condivide lo stesso spazio fisico (Spinolo 2018), ma che risulta inaccessibile, o difficilmente comprensibile, all'interprete che si trova all'altro capo del filo.

Oltre alla mancanza di stimoli visivi e della scarsa qualità dell'audio lamentata dagli interpreti, un ulteriore elemento critico è dato dalla difficoltà a interrompere gli interlocutori (cfr. *infra*), in particolare i pazienti in preda a uno stato emotivo alterato (Lee 2007); la prima causa di insoddisfazione riportata da diversi studi, tuttavia, è il basso compenso (Lee 2007; Wang 2015; intervista a Nataly Kelly, 2013), che si accompagna a una sensazione di scarso valore della propria attività lavorativa; si tratta spesso di interpreti *freelance* e part-time, che lavorano telefonicamente per arrotondare le proprie entrate, e che svolgono altre attività lavorative (anche come interpreti in presenza) come fonte primaria di reddito. Questo aspetto assume una rilevanza particolare, giacché influisce sulla qualità dell'interpretazione. L'interprete che accetta un incarico telefonico dal proprio telefono cellulare, in un luogo non dedicato, per via di incombenze familiari (Lee 2007) o di altri lavori da seguire, rischia un deterioramento della qualità della resa e un incremento della percezione di stress a causa del contesto lavorativo non adeguato: rumori, stimoli visivi e uditivi esterni, nessun ricorso a risorse linguistiche contribuiscono ad acuire la complessità dell'incarico. Inoltre, lo svolgimento della pratica professionale in un luogo dedicato può contribuire a restituire agli interpreti da remoto la sensazione di stare svolgendo un lavoro importante e significativo, sensazione spesso assente (Lee 2007; Cheng 2015).

⁸⁶ Le due autrici di questo studio riportano il caso di una infermiera che illustra a un paziente come praticarsi una iniezione di insulina. In questo caso, lo scopo dell'interazione è la dimostrazione di una procedura, cosa che lascia poco spazio alle capacità deduttive dell'interprete, a meno che non conosca approfonditamente il protocollo seguito dall'operatore sanitario. Anche in questo caso, tuttavia, la situazione sembra non essere ideale né per l'interprete telefonico, né per il paziente.

Anche in questo caso, non si tratta di una problematica intrinseca né di una sola responsabilità degli interpreti, quanto piuttosto della conseguenza di un circolo vizioso fatto di bassa retribuzione, basso status della professione (Gentile 2013), impossibilità di farvi affidamento come principale fonte di reddito (Lee 2007; Cheng 2015) e, quindi, mancanza di identificazione con il ruolo di interprete telefonico. Gentile (2013) si rifà alla Sociologia delle Professioni per delineare lo status e la percezione di una professione, facendolo dipendere da tre variabili: istruzione necessaria per accedere alla professione, reddito derivante dalla professione, prestigio simbolico e sociale della professione. Se applichiamo questi tre parametri alla professione dell'interprete telefonico, vediamo che gli ultimi due punti non garantiscono un posizionamento più che medio. A questo si aggiunge anche una mancanza di controlli di qualità da parte dei committenti, problematica che è però condivisa da altre modalità interpretative, in particolare quando si tratta di lingue poco comuni (Gracia-García 2002) per cui l'offerta formativa è scarsa o inesistente. Ne emerge un circolo vizioso per cui il "mestiere" di interprete telefonico deve forse ancora attraversare un processo di professionalizzazione che riesca a unire riconoscimento sociale e formazione dedicata (preferibilmente di carattere accademico, cosa ancora relativamente assente), accanto a una sinergia tra professionisti e clienti.

A queste problematiche di carattere macroscopico possono essere accostate altre più specifiche, legate direttamente al compito interpretativo nei suoi aspetti di resa linguistica e di coordinamento dell'interazione. Nella sua indagine sulla pratica lavorativa degli interpreti telefonici, Cheng (2015, traduzione di chi scrive) individua le seguenti difficoltà, in ordine di frequenza della risposta al questionario erogato, dalla più frequente alla meno frequente:

1. Ottenere dati precisi e accurati dal cliente;
2. Riuscire a conciliare gli incarichi telefonici con altri lavori;
3. Dover ripetere domande o risposte ai clienti;
4. Dover interrompere il cliente;
5. Incapacità dei clienti, in particolare non istituzionali, di comprendere il ruolo dell'interprete telefonico⁸⁷;

⁸⁷ Si tratta qui di utenti che parlano lingue poco comuni, spesso con una storia di migrazione alle spalle, e che si rivolgono all'interprete come a un connazionale che può loro fornire dei consigli grazie alla posizione favorevole in cui si trova: miglior conoscenza della lingua dominante, delle istituzioni, delle norme, e miglior accesso alle informazioni. Ciò può condurre a una percezione del ruolo dell'interprete in ambito medico diversa a seconda del cliente: per il terapeuta, l'interprete rappresenterebbe uno strumento di cui servirsi per superare una barriera linguistica, mentre per il paziente si tratterebbe di un interlocutore (*co-conversionalist* nella terminologia di Davidson 1998). Questa casistica, estremamente comune quando si interpreta per/con dei clienti con un vissuto di migrazione, appartenenti a comunità dalla svariata

6. Riuscire a far fronte alla velocità del discorso;
7. Interpretare per clienti in uno stato emotivo alterato.

Tranne il punto 5, si tratta di attività condotte in prima persona dall'interprete all'interno dell'evento comunicativo, attività che fanno capo ad aspetti diversi del compito, e del ruolo, dell'interprete. Alcune (il punto 1) e il punto 6) si collegano a competenze interpretative di particolare importanza per l'interprete telefonico; altre (3, 4, 6, 7) appartengono più propriamente all'ambito del coordinamento dell'interazione, il secondo grande e speculare compito dell'interprete accanto al lavoro linguistico (Wadensjö 1998); infine, appaiono come fattori di difficoltà alcuni elementi meno legati al compito interpretativo di per sé e che ruotano attorno al ruolo dell'interprete percepito dal cliente (punto 5), ma anche dall'interprete stesso (punto 2).

La difficoltà espressa dal primo punto (la raccolta di informazioni precise e accurate nella comunicazione con l'utente non istituzionale) si collega del resto alla necessità di ripetersi con il cliente (punto 3), e anche, talvolta, alla presenza di un interlocutore in uno stato di forte emotività (punto 7); in questo caso, possibili strategie di risoluzione del problema sono: la richiesta di *spelling* (Amato 2018), valida però se il paziente ha un discreto livello di alfabetizzazione (Lee 2007); l'utilizzo di domande chiuse, in cui la risposta è "sì" o "no" (González Rodríguez 2018) e un *briefing* iniziale da parte dell'operatore/terapeuta. A fronte della tipica imprevedibilità dell'interpretazione telefonica (Iglesias Fernández 2017), il *briefing* iniziale facilita grandemente il compito interpretativo, e va quindi nella direzione di una qualità complessiva dell'interazione. Pur rappresentando una buona prassi, che l'interprete dovrebbe sollecitare anche in caso di una telefonata di emergenza: cfr. Spinolo 2018; Korak 2012), il *briefing* iniziale è estremamente raro (anche nelle modalità presenziali) e meriterebbe di essere oggetto di una formazione specifica del cliente istituzionale che usufruisce del servizio di interpretazione telefonica.

In mancanza del *briefing*, l'interprete può cercare di ricostruire la distribuzione spaziale dei partecipanti, per poter meglio visualizzare (Spinolo 2018) il contesto e prevedere possibili difficoltà di comprensione.

Accanto alla richiesta di informazioni relative al contesto e agli scopi dell'interazione in corso, l'interprete produce anche un'auto-identificazione (Schegloff 1986) all'inizio della conversazione, una posizione comunicativa in cui è possibile chiarire ruolo, funzione e funzionamento dell'interprete e della conversazione mediata. L'interprete può infatti, come sarebbe buona norma fare anche in

provenienza geografica o culturale, o a comunità cosiddette "altre" (come quella sorda), è al centro di un dibattito sul ruolo dell'interprete nella sua relazione con il cliente che detiene minor potere nell'interazione.

situazioni in presenza, comunicare ai clienti il suo scopo (aiutare la comunicazione), i suoi limiti (interpretare e non dare consigli) e i suoi vincoli deontologici (interpretare tutto ciò che viene detto). Tale chiarimento può in parte risolvere anche possibili fraintendimenti del ruolo dell'interprete (punto 5). La stessa finestra comunicativa può anche essere utilizzata per dare indicazioni sulla fruizione del servizio di interpretazione telefonica, non sempre chiaro agli utenti e che potrebbe essere migliorato con l'adozione di diversi comportamenti comunicativi. Troviamo tuttavia che queste criticità molto abbiano a che vedere con la visione che l'interprete ha del proprio ruolo e delle attività che può legittimamente compiere. Ripetere e interrompere (punti 3 e 4) sono due attività particolarmente emblematiche in questo senso⁸⁸.

La ripetizione di domande volte a raccogliere o a confermare le informazioni fornite dal paziente è un comportamento frequente nell'interpretazione telefonica (Rosenberg 2007), in cui il mezzo stesso della comunicazione rende necessaria questa strategia. All'acustica non sempre ottimale si aggiunge la sensazione di una maggior difficoltà di percepire l'altro e le sue reazioni in assenza di stimoli visivi (Ozolins 2011; Braun 2015; Oviatt, Cohen 1992); la ripetizione diventa allora una forma di accertamento dell'avvenuta comprensione, dell'interprete e del paziente. La ripetizione con funzione coordinativa sembra essere del resto una caratteristica tipica dell'interpretazione da remoto, in cui gli interpreti tendono a utilizzare queste strategie per accertarsi dell'avvenuta comprensione di quanto detto.

Gli interpreti che nello studio di Cheng (2015) hanno segnalato le ripetizioni come un elemento problematico collocano però questo comportamento traduttivo in un particolare contesto: l'interprete non interviene in questo caso autonomamente, ripetendo domande o risposte a carattere autoriale, ma continuerebbe a riportare, traducendole, domande e risposte prodotte dai due partecipanti primari che non riescono a superare un malinteso, compreso dall'interprete ma non sciolto. Il malinteso viene quindi trascinato fino a quando uno dei due clienti riesce a decifrare ciò che l'altro intende dire, nonostante l'interprete sia a conoscenza del problema sottostante e possa risolverlo con un intervento chiarificatore in prima persona. Questa situazione, che sembra a prima vista paradossale, è in realtà determinata da una visione stringente del ruolo dell'interprete come mero ponte di passaggio dall'uno all'altro parlante, secondo la quale un intervento non strettamente traduttivo rappresenterebbe una infrazione dell'etica professionale.

Benché questa visione del compito traduttivo sia stata quasi totalmente superata nella letteratura, e

⁸⁸ La comunicazione da remoto anche monolingue (Oviatt, Cohen 1992; Wadensjö 1998; Amato, Spinolo 2018) pone ai partecipanti le medesime difficoltà per quel che riguarda la difficoltà di assicurarsi della comprensione del proprio turno da parte dell'interlocutore.

sicuramente approfondita, dettagliata e sfumata grazie agli studi sull'interpretazione dialogica che partono da dati autentici, molti suoi residui rimangono ancora nei corsi di formazione, universitari o professionalizzanti. Nel caso in questione, la difficoltà riscontrata dagli interpreti intervistati avrebbe potuto facilmente essere risolta a beneficio di tutti i partecipanti, giungendo più rapidamente (e in maniera più indolore) all'obiettivo dell'efficacia comunicativa grazie al contributo dell'interprete. Lo scopo dell'interazione in una chiamata di servizio (Rath 1995) è ottenere l'erogazione del servizio desiderato il più celermente possibile (González Rodríguez 2018). Per facilitare questo obiettivo, alcune società del settore, come Dualia, concordano con il cliente istituzionale una procedura particolare: per raccogliere le informazioni necessarie all'erogazione del servizio, l'interprete è incaricato di condurre una breve intervista in maniera autonoma, sostituendosi di fatto all'operatore. In mancanza di una simile autorizzazione, sarebbe buona prassi (Amato 2018) che l'interprete e l'operatore/terapeuta concordassero il grado di autonomia di cui può godere l'interprete nella gestione dell'interazione.

Da questi esempi pratici emerge già la forte differenza tra la pratica di interpreti rodati e collocati in un sistema che ha prodotto un ragionamento complessivo sulla qualità situata (Grbić 2008) dell'interpretazione telefonica e la situazione non facile di interpreti *freelance* che hanno ricevuto una formazione incentrata sull'interpretazione dialogica presenziale e che stentano a conciliare la realtà della propria pratica lavorativa con gli insegnamenti ricevuti e che reggono il codice deontologico della professione.

Lo stesso discorso, o quasi, si applica alla necessità di interrompere il parlante. Si tratta di una esigenza che può nascere anche in una interpretazione presenziale, dove però spesso uno sguardo, un movimento della mano o uno spostamento del corpo possono essere sufficienti a comunicare all'interlocutore la necessità di interrompere il proprio turno⁸⁹. In una interpretazione telefonica, tuttavia, l'interprete ha a sua disposizione il solo strumento della voce per interrompere il cliente con un intervento a carattere autoriale. Deve, quindi, poter considerare questa possibilità come deontologicamente legittima, ed essere poi sufficientemente assertivo da interrompere il parlante in maniera educata, anche quando si tratta di una persona in uno stato emotivo alterato (punto 7 dell'elenco delle criticità in Chang 2015). Al di là di questa casistica specifica, che rimanda alle difficoltà dell'interpretazione in ambito medico più che all'interpretazione telefonica in sé e per sé, una strategia funzionale resta la spiegazione che l'interprete dà a entrambi i partecipanti all'apertura

⁸⁹ Lo stesso può rendersi necessario in una interpretazione consecutiva di conferenza, dove uno sguardo o un lieve spostamento del corpo possono segnalare all'oratore la necessità di una pausa perché l'interprete possa intervenire con la sua resa senza affaticare il pubblico in sala con l'ascolto prolungato di un discorso poco o affatto comprensibile.

della comunicazione, per spiegar loro le consuetudini e le esigenze dell'interprete. Un buon servizio traduttivo dipende dalla lunghezza e dalla chiarezza dei turni, la cui gestione serve anche a educare i clienti a contribuire a una comunicazione che, proprio come quella monolingue, ha norme ben precise. Accanto alla formazione del cliente non va trascurato il ruolo della voce, che si rivela preziosa nel regolare i turni dei parlanti e nell'impostazione di una comunicazione comprensibile ed efficace. Intonazione e ritmo prosodico, infatti, contribuiscono alla costruzione del significato e forniscono informazioni chiave per il buon andamento della comunicazione, come la possibile anticipazione della conclusione di un turno (e, quindi, di uno spazio libero dove inserire la propria resa: cfr. Amato 2018), e la comprensione della relazione tra i partecipanti (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018).

Consapevolezza delle potenzialità della voce, assertività e formazione del cliente possono combinarsi, accanto alla presa di note, anche per risolvere la criticità espressa nello studio di Chang (2015) al punto 6: la difficoltà a seguire un eloquio eccessivamente rapido. Nulla vieta all'interprete di richiedere maggior lentezza anche durante l'incarico, richiesta che può essere letta come intervento ancora una volta formativo: gli interpreti intervistati, tuttavia, percepiscono queste manifestazioni della propria presenza come elementi di disturbo, ammissioni di incapacità, infrazioni del codice professionale. Ciò può anche essere collegato con la frustrazione espressa dagli interpreti nel medesimo studio a fronte di clienti che mal comprendono il ruolo dell'interprete – che è di tradurre, e non di esprimere una propria opinione; osserviamo come da questa indagine emerga una visione estremamente manichea dei compiti interpretativi, per cui ogni aspetto prettamente linguistico è buono, ogni sfaccettatura interazionale – il coordinamento dei turni – è difficoltoso, scorretto, quasi immorale. Si manifesta quindi, a nostro giudizio, un duplice vuoto: di strategie di risoluzione di problemi che consentano agli interpreti di ben svolgere il proprio compito, anche quello coordinativo; e, soprattutto, di una visione del ruolo dell'interprete che consenta l'apprendimento e l'esplorazione di queste strategie, orientate, nell'interpretazione da remoto come in quella presenziale, al raggiungimento degli scopi comunicativi dei parlanti e, quindi, all'efficacia comunicativa dell'evento stesso.

IX. Strategie di risoluzione dei problemi nell'interpretazione telefonica

L'interpretazione telefonica è caratterizzata da strategie interpretative peculiari, che servono a dare risposte contestualmente efficaci. Prenderemo quindi in considerazione alcune problematiche tipiche, precedentemente osservate sotto il profilo della dimensione sociale dell'interazione, per soffermarci sulle possibili scelte in materia di resa traduttiva e di coordinamento. Il tratto più tipico dell'interpretazione telefonica è l'assenza degli indici visivi, che sembra causare non pochi problemi agli interpreti dal punto di vista sia della comprensione, sia del rapporto di fiducia tra interlocutori, che si costruisce con maggiore difficoltà (Leeman Price *et al.* 2012; Ellis 2004 in Amato 2017).

Nel primo caso, l'accresciuta difficoltà di comprensione va osservata nei suoi due aspetti: la mancata comprensione da parte dell'interprete, e l'accertamento della comprensione del partecipante primario, in particolare del paziente allofono.

Per quel che invece riguarda la componente relazionale della comunicazione, la ridotta sensazione di presenza sociale dell'evento comunicativo interpretato rende più complesso il coordinamento dell'interazione (Amato 2018) e necessita di strategie specifiche.

Mancata comprensione da parte dell'interprete

Un primo strumento per risolvere questa difficoltà è rappresentato dal *briefing* fornito dall'operatore nella fase di apertura della chiamata (Amato 2018), che può aiutare l'interprete a comprendere il contesto e gli scopi dell'interazione che sta per iniziare; se ciò non avviene, l'interprete è legittimato a richiedere queste informazioni, in particolare quelle relative alla distribuzione spaziale degli interlocutori (Spinolo 2018): si tratta di una visita diagnostica tra un medico e un paziente presenti nella stessa stanza? Il paziente è sdraiato o i partecipanti sono seduti ai due lati di una scrivania? Uno dei parlanti si trova all'aperto?

La conoscenza della distribuzione spaziale e delle attività che stanno per avere luogo (prenotazione di una vaccinazione, visita di *follow-up*) o della presenza di artefatti, (ad esempio delle lastre) aiuta l'interprete a ricostruire mentalmente la scena, operando così una strategia di visualizzazione (Spinolo 2018) che può aiutare a prevedere e prevenire eventuali problemi di comprensione.

Inoltre, si ribadisce la validità della presa di note non lineare (Tedeschi 2014 in Spinolo, Bertozzi, Russo 2018), in particolare per elementi non contestualizzabili e quindi di particolare complessità nell'interpretazione (toponimi, nomi propri, cifre), e il ricorso all'interlocutore come risorsa (Amato 2018) in grado di ripetere o di sillabare informazioni poco udibili. Richieste di informazioni, di parlare a voce più alta o di spostarsi in un luogo meno rumoroso sono tutte strategie valide (Spinolo 2018).

Pari attenzione deve essere posta alle caratteristiche strutturali e paralinguistiche del turno dell'interlocutore, prima di tutto per poter individuare la fine di un turno che consenta all'interprete di inserire la propria resa (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018) o un turno autonomo. Tratti sintattici, lessicali e prosodici segnalano l'andamento dei turni di parola: fine o continuazione di un turno, selezione o autoselezione del parlante successivo (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018). L'interprete che sappia riconoscere questo tipo di distribuzione dei turni riuscirà anche a gestire meglio l'interazione, evitando una eccessiva sovrapposizione delle voci, uno degli ostacoli principali alla linearità della comunicazione nell'interpretazione telefonica.

Un'analisi più approfondita del parlato del proprio interlocutore consente poi all'interprete di anticipare la forza illocutoria (Austin 1962) dei turni successivi, strategia che consente di distribuire efficacemente le risorse attentive (Moser 1978 in Moser-Mercer 2005⁹⁰). Il riconoscimento del primo elemento di una coppia adiacente consente di anticipare l'elemento successivo, poiché alcune tipologie di atti di parola proiettano una risposta preferenziale, che è solitamente la scelta preferita dall'interlocutore. Un esempio tipico è la domanda, primo elemento della coppia adiacente domanda/risposta, e che proietta quest'ultima come opzione preferita; un altro esempio caratteristico della comunicazione telefonica sono i ringraziamenti da parte dell'utente non istituzionale, che proiettano la conclusione della comunicazione e, quindi, i saluti da parte dell'operatore istituzionale. Lo stesso tipo di riconoscimento si applica all'individuazione di un'attività comunicativa riconducibile alla struttura dell'interazione telefonica e/o diagnostica che abbiamo visto più sopra, il che consente di prevedere l'elemento successivo nel turno del secondo interlocutore: ne è un esempio la sequenza di domande tipiche dell'intervista, che esordiscono con il motivo della chiamata.

Parallelamente, le possibili forme che esulano da questo schema di anticipazione vengono segnalate a livello semantico, sintattico e paralinguistico attraverso esitazioni, forme attenuative o eufemistiche, introduzione posticipata del contenuto dell'enunciato deviante: tutti tratti linguistici o soprasegmentali che consentono all'interprete di prevedere l'arrivo di un secondo elemento non convenzionale della coppia adiacente.

In questo senso va sottolineata l'importanza delle caratteristiche paralinguistiche: esse consentono di anticipare una domanda, un dubbio, un malcontento (Couper-Kuhlen, Selting 1996; Selting, Couper-Kuhlen 2001; Couper-Kuhlen, Ford 2004). Attraverso questi tratti soprasegmentali, difatti,

⁹⁰ Benché l'autrice si riferisca all'anticipazione semantica come strategia in interpretazione simultanea di conferenza, ci sembra possa costituire comunque una utile strategia nell'interpretazione telefonica, per il carico cognitivo accresciuto dovuto all'assenza di fattori visivi.

l'interprete può avere accesso anche allo stato emotivo e alla disposizione dell'interlocutore (Amato 2017) nei confronti di quanto si sta dicendo.

Mancata comprensione da parte dell'utente

Nel caso in cui si voglia prevenire l'incomprensione da parte dell'utente, l'interprete ha a disposizione il potente strumento della voce. Strategie particolarmente utili per garantire la reciproca comprensione sono la ripetizione, parola per parola (Amato 2018) o con sinonimi del medesimo grado di formalità (Iglesias Fernández 2017), delle informazioni salienti, e l'utilizzo di intonazione e ritmo per sottolineare elementi significanti della frase: intonazione ascendente a indicare una domanda; accentazione di particolari elementi lessicali per favorire la comprensione; allungamento delle vocali per lo stesso motivo.

Presenza sociale e coordinamento dell'interazione

Un semplice strumento per recuperare il contatto con le parti in attesa, segnalando così l'inizio della resa o un proprio intervento autonomo, è il ricorso a forme vocative (“Signore/a?”, “Dottore/ssa?”) prima di cambiare codice linguistico, attirando così l'attenzione del parlante che è rimasto in attesa fino a quel momento (Amato 2018; González Rodríguez 2018). Ciò riconduce all'interno della comunicazione il partecipante primario che può aver dovuto aspettare diversi turni di negoziazione tra l'interprete e l'altro partecipante prima del raggiungimento di un significato condiviso.

Una buona relazione tra i partecipanti può essere promossa grazie a un uso consapevole della voce: l'utilizzo di una prosodia dinamica non contribuisce soltanto a facilitare la comprensione, ma anche alla costruzione di una relazione tra i partecipanti. Una voce piatta e priva di coinvolgimento trasmette disinteresse e apatia; un tono di voce ansioso può ugualmente indisporre l'interlocutore (Collados Aís 2002 [1998]; Collados Aís *et al.* 2007; Iglesias Fernández, Muñoz López 2018). Al contrario, una voce in grado di trasmettere partecipazione e interesse, anche con l'utilizzo di *tokens* (“Ah”, “Ok”) come *back-channelling*⁹¹, può facilitare la fiducia tra i partecipanti, una caratteristica imprescindibile dell'interpretazione, in particolare in ambito medico.

Il coordinamento dell'interazione in una interpretazione telefonica riguarda però anche la gestione della procedura conversazionale, che in un ambiente monosensoriale, dove la voce è l'unico canale comunicativo (Phillips 2013), è più spesso a carico dell'interprete (Amato 2018). Nei dati di Shift, l'interprete telefonico è legittimato a compiere questa procedura da un protocollo condiviso tra il

⁹¹ Questo tipo di interventi autonomi dell'interprete rientra nella categoria delle aggiunte di tipo fatico (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018), che contribuiscono a costruire una relazione tra i parlanti.

datore di lavoro e l'istituzione, ma ritroviamo questo comportamento anche in altri studi di caso (Niemants, Castagnoli 2015). Tale procedura consiste nel porre autonomamente al paziente le domande necessarie a ottenere i dati di cui l'operatore ha bisogno e che l'interprete sa essere pertinenti in quella data fase dell'interazione telefonica, oppure nell'investigare le risposte date dal chiamante per fornire all'operatore una resa precisa. L'interprete conduce quindi due conversazioni parallele (in particolare per quelle chiamate in cui tutti i partecipanti si trovano in un luogo diverso), una prassi che sarebbe reputata solo parzialmente adeguata in una interpretazione presenziale, dove l'interprete resta un partecipante secondario che lavora alla costruzione di una relazione tra i due partecipanti primari. Queste conversazioni parallele sono infatti interazioni diadiche (Gavioli 2012) in opposizione alle relazioni triadiche tipiche dell'interpretazione dialogica presenziale (Mason 2001; Wadensjö 1998). Benché l'interpretazione dialogica presenziale possa prevedere la presenza di alcune sequenze diadiche tra interprete e uno dei parlanti (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018), l'interpretazione dialogica al telefono presenta una predominanza di questo tipo di sequenze, che ne costituiscono una tipicità. Tali sequenze sono caratterizzate da un comportamento traduttivo particolare e da particolari scelte sintattiche e grammaticali da parte dell'interprete.

Si tratta soprattutto dell'utilizzo del discorso indiretto ("Dice che ha male qui"), o diretto in terza persona ([Il paziente] dice: "Ho male qui"): queste forme risultano efficaci nella pratica interpretativa telefonica, poiché consentono di evitare confusione tra gli autori del turno di parola (Amato 2018; Spinolo 2018; Lee 2007). Uso della terza persona e discorso indiretto risultano allora efficaci perché riducono la confusione tra i partecipanti e ne chiariscono dinamicamente la relazione. Nell'interpretazione telefonica gli interventi di tipo autoriale accompagnati dall'uso della terza persona sono considerati funzionali e vengono adottati dagli interpreti (Oviatt, Cohen 1992), in particolare all'aumentare della familiarità con il nuovo ambiente interpretativo (Lee 2007). L'esplicitazione consentita dal discorso indiretto e dal discorso diretto in terza persona permette inoltre di far emergere chiaramente la dimensione affettiva dell'interazione.

Riuscire a far emergere la dimensione affettiva (emozioni, atteggiamenti, orientamenti relazionali; cfr. Cirillo 2012), evitando così perdite a livello sia contenutistico che interazionale, è difficile, ma non impossibile nell'interpretazione telefonica, purché gli interpreti prestino attenzione anche a quel tipo di contenuto: nell'ampio studio condotto nell'ambito del progetto europeo *Shift in Orality*, gli interpreti sembrano principalmente focalizzati sulla dimensione fattuale della comunicazione, ed epurano le componenti affettive come non rilevanti (Amato 2017). L'interprete telefonico che persegua gli interessi dell'istituzione sanitaria si focalizza quindi sulla rapidità nell'erogazione del servizio, a scapito della dimensione interazionale della comunicazione. Questo atteggiamento, che potrebbe andare in direzione dell'efficacia comunicativa, ossia del raggiungimento degli scopi di

entrambi i parlanti (ottenere un servizio/erogare un servizio), non sempre conduce alla piena soddisfazione dei pazienti (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018), poiché una caratteristica di questo tipo di evento comunicativo è la negoziazione tra due esigenze contrastanti: da un lato, l'efficienza del servizio; dall'altro, il bisogno impellente di comunicare una esperienza umana (Imbens-Bailey, McCabe 2000 in Amato 2018), in particolare nelle chiamate di emergenza.

A questo proposito, Iglesias Fernández (2017) auspica una formazione specifica per gli interpreti telefonici che sappia formarli alla gestione della comunicazione di natura affettiva; un tipo di comunicazione che può essere emotiva (“emotional”) e spontanea, oppure emozionale (“emotive”) e intenzionale, cioè esprimibile in maniera consapevole e ragionata nella resa dell'interprete attraverso strategie di esplicitazione, il ricorso al discorso indiretto o diretto riportato, interventi autonomi.

La validità delle strategie interpretative in interpretazione telefonica può, come nei casi appena descritti, essere peculiare di questa attività comunicativa che pone non poche criticità per la sua inerente differenza rispetto alla pratica presenziale. Tuttavia, a queste criticità la creatività dell'interprete – e gli studi empirici volti all'elaborazione di buone pratiche – possono in molti casi sopperire. Vogliamo quindi qui riportare in una tabella illustrativa le difficoltà specifiche dell'interpretazione telefonica fino a qui descritte e le strategie di risoluzione dei problemi prodotte da ricercatori, professionisti e imprese del settore⁹². A queste abbiamo scelto di non aggiungere le criticità riportate dagli interpreti intervistati nello studio di Cheng (2015), come il dover ripetere una domanda o una resa, oppure la richiesta di informazioni al cliente; abbiamo al contrario considerato questi comportamenti comunicativi come strategie di risoluzione di problemi, ritenendo che una loro concettualizzazione come problematiche porti alla luce un modello di ruolo stringente e penalizzante, tanto più inadatto alla pratica dell'interpretazione telefonica per le sue difficoltà di coordinamento specifiche.

⁹² Ricordiamo comunque le perplessità emerse rispetto alla validità dell'interpretazione telefonica in ambito medico con alcune tipologie di pazienti particolarmente fragili (anziani, bambini, pazienti in stato psicologico alterato o pazienti psichiatrici), in contesti antagonisti e complessi come quello giuridico e, in generale, quando il numero dei partecipanti primari sia superiore a due.

CRITICITÀ	STRATEGIA INTERPRETATIVA
Affaticamento cognitivo	Strumentazione adeguata (apparecchio con mani libere) Presa di note non lineare Durata dell'incarico Esperienza
Comprensione dell'interprete: rumori	Strumentazione (apparecchio + linea fissa) Luogo adatto Richiesta di allontanarsi dalla fonte del rumore (se possibile) Tecniche di visualizzazione Presa di note non lineare Educazione del cliente: descrizione della configurazione
Comprensione dell'interprete: procedure visive ⁹³	Tecniche di visualizzazione Educazione del cliente: descrizione esplicita dell'azione
Comprensione dell'interprete: assenza di fattori visivi (labiale)	Anticipazione: fattori soprasegmentali; analisi del discorso; conoscenza procedure (mediche e telefoniche) Educazione del cliente: uso della voce
Comprensione del paziente: difficoltà a comprendere la resa	Fattori soprasegmentali Ripetizioni Controllo dell'avvenuta comprensione
Varietà degli incarichi (terminologia)	Presa di note non lineare Risorse on-line Strategie di esplorazione autonoma Educazione del cliente: <i>briefing</i> iniziale
Coordinamento dei turni	Fattori soprasegmentali (intonazione e ritmo) Uso di vocativi Discorso indiretto/diretto riportato Formazione Elaborazione procedure condivise interprete-cliente

⁹³ È da considerarsi in questo caso la scelta di una interpretazione presenziale per l'oggettiva difficoltà di interpretare efficacemente procedure visive complesse.

Coordinamento dei turni: recupero delle informazioni	Richiesta di <i>spelling</i> (alfabetizzazione?) Domande chiuse (sì/no) Richiesta di ripetizioni Educazione del cliente: <i>briefing</i> iniziale
Coordinamento: gestione della dimensione affettiva	Strumentazione adeguata (raccolta di sovrapposizioni e <i>back-channelling</i>) Uso della voce (intonazione e ritmo) Aggiunte fatiche dell'interprete (<i>back-channelling</i>) Formazione
Gestione del portato emotivo (lato interprete)	Esperienza Competenze <i>Debriefing</i> con cliente istituzionale o colleghi (interprete <i>freelance</i> penalizzato)

Tab. 2. Criticità e strategie interpretative in interpretazione telefonica.

Per la loro peculiarità, queste strategie interpretative meritano di essere oggetto di una formazione specifica, elemento che abbiamo indicato in alcuni dei parametri critici la cui risoluzione non risulta sempre immediata e può anzi talvolta differire grandemente dalla pratica presenziale. Si possono difatti identificare alcune strategie che fanno affiorare la presenza dell'interprete come partecipante alla pari e con un livello di autonomia non indifferente, la cui legittimità o efficacia può suscitare i dubbi dell'interprete non avvezzo a questo particolare tipo di attività. È questo il caso delle strategie di esplorazione autonoma della comprensione, delle interviste condotte con il benessere dell'operatore istituzione all'interno di procedure condivise; ma anche di scelte traduttive visibilizzanti come l'uso del discorso indiretto, e in particolare della terza persona (Bot 2005), che contrastano con l'interpretazione in presenza tradizionale. Pur non condividendo quindi i dubbi sollevati dai rispondenti dello studio di Cheng (2015) in riferimento a comportamenti considerati accettabili poiché volti allo scioglimento di malintesi di carattere linguistico o culturale, e quindi alla comprensione reciproca, riteniamo che l'utilizzo della terza persona in interpretazione si inserisca all'interno di un dibattito ancora aperto. L'uso della terza persona introduce difatti l'interprete telefonico come autore del discorso, rendendolo quindi particolarmente visibile⁹⁴ (Rosenberg 2007),

⁹⁴ Secondo Angelelli (2004a, traduzione di chi scrive), l'interprete diventa visibile quando compie una o più delle seguenti azioni⁹⁴: presenta o posiziona il sé come un partecipante all'evento comunicativo interpretato, diventando un co-

nonostante la rimozione fisica dal luogo dell'interazione a causa della difficoltà di reperire gli autori degli interventi (Spinolo 2018) e di gestire i pronomi anaforici e i riferimenti deittici. Il tabù che investe l'uso di questa forma rende particolarmente interessante, e dissacrante, una simile scelta traduttiva. L'interprete che si discosta dalla strategia generalmente accettata si scontra con un assunto pedagogico e professionale per cui l'uso della terza persona viene considerato come un segnale lampante della mancanza di professionalità (Bot 2005).

L'interprete telefonico si trova dunque di fronte a una scelta la cui efficacia è confermata empiricamente⁹⁵ (Amato 2018), ma che infrange una norma diffusa. Va qui sottolineato che modificare una strategia traduttiva non comporta solo una modifica immediata della situazione comunicativa, ma assume un significato ben più profondo, perché va a intaccare le norme di ruolo racchiuse nei codici deontologici e nell'etica condivisa dalla comunità degli interpreti.

La predilezione per la prima persona, del resto, si allinea a una visione di ruolo penalizzante per l'interprete: facendo dell'interprete la voce del partecipante primario, contribuisce a oscurarne la presenza e ad assimilarlo a uno strumento meccanico, un dispositivo di trasmissione di un messaggio dal significato univoco tra l'uno e l'altro partecipante. Questa associazione tra uso della prima persona e invisibilità dell'interprete viene sottolineata anche da Pollitt e Haddon (2005), che affermano: "The most common tool in creating unrealized utopias in telephone interaction is the insistence by many interpreters on the use of the first person"⁹⁶. "Utopistica" è, quindi, la credenza in una presenza

partecipante; (Metzger 1999; Roy 2000; Wadensjö 1998) e un *co-constructor* (Davidson 1998, 2000, 2001); stabilisce norme comunicative (come, ad esempio, la distribuzione dei turni di parola) e regola il flusso delle informazioni (Roy 2000); parafrasa o spiega termini o concetti (Davidson 1998, 2000); alza o abbassa il registro del messaggio (Angelelli 2001); comunica *gap* culturali e sfumature emotive (Angelelli 2004a); filtra le informazioni (Davidson 1998, 2000); crea fiducia tra le parti, facilita il rispetto reciproco, mette a proprio agio i partecipanti (Angelelli 2004a); si allinea con una delle parti (Wadensjö 1998); sostituisce una delle parti nell'evento comunicativo interpretato (Roy 2000).

⁹⁵ Kelly (2008b), partendo dalla propria esperienza pratica e dalle proprie ricerche sul campo, insiste però sulla validità del discorso diretto e della prima persona. Il modello di ruolo proposto dall'autrice resta quindi in linea con le strategie proposte per l'interpretazione dialogica presenziale.

⁹⁶ Le due autrici proseguono soffermandosi sull'approccio demistificatore nei confronti della traduzione proposto da Lawrence Venuti, che ha ampiamente studiato il problema dell'invisibilità del traduttore nel classico testo *The Translator's Invisibility* (1995) e che in *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference* (1998) sostiene, nelle parole di Pollitt e Haddon (2005: 202) che "this ideology of the invisible interpreter who seeks to create a false utopia wherein all interactants are equal and assimilated can easily be challenged by 'foreignizing' a process in which the act of translation or interpretation is rendered more apparent, highlighting the cultural and linguistic differences between the parties (...) This method has the advantage of disempowering the interpreter in favor of other participants". Tuttavia, tale approccio ci sembra difficilmente applicabile all'interpretazione, rispetto alla traduzione, per le sue caratteristiche di

trasparente dell'interprete, che in interpretazione telefonica ha invece bisogno di diventare opaco⁹⁷ (Angelelli 2004a).

In questa casistica emerge tutta la problematicità del dibattito attorno al ruolo dell'interprete: la sua dipendenza dai vincoli della situazione comunicativa e la sua relazione con strategie traduttive in grado di risolvere le problematiche specifiche dell'evento comunicativo aprono la strada a una visione del ruolo come di una continua negoziazione e individuazione di strategie e comportamenti traduttivi idiosincratici. Analizzeremo quindi i modelli di ruolo elaborati dalla comunità professionale per l'interprete in ambito medico, per poi prendere in considerazione i ruoli proposti per l'interprete telefonico; tali concetti hanno rivestito una parte importante nelle sperimentazioni didattiche proprio per la loro capacità di esemplificare posizionamenti e strategie interpretative considerati più o meno efficaci e deontologicamente accettabili.

X. Modelli di ruolo e attività comunicative dell'interprete in ambito medico

La ricerca in interpretazione ha dedicato ampio spazio alla questione del ruolo dell'interprete e all'etica professionale⁹⁸, tra sforzi descrittivi e prescrittivi, in un equilibrio non sempre facile tra ciò

spontaneità, oralità e immediatezza, che limitano le scelte dell'interprete; si scontra poi in parte con il principio dell'efficacia comunicativa, che individua nel raggiungimento dello scopo (auspicabilmente condiviso) dell'interazione l'obiettivo dell'interpretazione stessa; e va problematizzato ulteriormente ricordando che Venuti scrive dalla posizione del traduttore che traduce da una lingua subalterna (l'italiano) verso una lingua egemonica e colonizzatrice (l'inglese), dovendo quindi scontrarsi con un rapporto asimmetrico tra lingue e letterature che non è applicabile a tutti i contesti; allo stesso modo, Pollitt e Haddon studiano l'interpretazione di lingua dei segni, in cui l'interprete ha un potere intrinseco, in quanto udente, sul cliente sordo. Nel caso dell'interpretazione telefonica in ambito medico, riteniamo che altre strategie siano più funzionali per colmare quelle asimmetrie che possono impedire la comprensione reciproca o incapacitare il paziente: scioglimento dei malintesi culturali, ascolto attivo attraverso l'interpretazione dei fattori paralinguistici, indagine dei silenzi ed esplorazione di eventuali dubbi in fase di chiusura della comunicazione.

⁹⁷ La metafora dell'interpretazione che ruota attorno ai concetti di trasparenza-opacità è ripresa anche da Gile (2009: 35), che afferma: "the need to make choices when Translating is incompatible with transparent neutrality as implicitly taught in school translation". La lettera maiuscola di "Translating" indica l'attività traduttiva scritta e orale.

⁹⁸ L'esistenza di una etica condivisa dalla comunità degli interpreti contribuisce alla costruzione non solo di una identità professionale individuale e collettiva, ma anche al consolidamento di una più generale percezione di professionalità, definibile come "gaining and maintaining credibility as an occupational group towards the public and those served" (Rudvin 2007 in Kalina 2015: 66). Si nota qui come l'etica serva quale criterio valutativo (nelle mani sia di colleghi, sia

che nella pratica avviene e ciò che dovrebbe avvenire⁹⁹ (Corsellis 2008). Aspirazione dell'elaborazione teorica è allora render conto delle attività complesse svolte dall'esperto linguistico all'interno di un evento comunicativo interpretato. L'aggettivo "complesse" definisce al contempo le attività svolte dall'interprete e le situazioni in cui agisce. L'ambito in cui l'interprete si muove può essere difatti descritto come un "ill-structured knowledge domain" (Spiro *et al.* 1992), ossia un ambito del sapere caratterizzato da due fattori: la necessità di applicare contemporaneamente molteplici strutture concettuali complesse (schemi, prospettive, principi organizzatori) nella risoluzione di casi o esempi; e la variabilità interna a ciascun caso degli elementi e delle interazioni tra concetti.

L'impossibilità di definire soluzioni riproducibili in maniera invariata corrisponde alla natura dei problemi affrontati dall'interprete, che si possono definire come dilemmi etici, se per decisione etica intendiamo "a decision that is made between *two or more possible right, but competing, solutions* that arise in a situation in which the person is torn between two or more conflicting ethical principles or guidelines. An ethical decision, then, involves determining which solution is 'most right' within a particular setting" (Hoza 2003: 10). Di questa definizione si possono evidenziare tre aspetti fondamentali: la natura situata della scelta etica, che non può prescindere dal setting e dallo scopo dell'evento comunicativo in atto; la responsabilità, non espressa esplicitamente ma implicita, inerente alla capacità decisionale dell'interprete posto di fronte a scelte altrettanto realizzabili, ma non ugualmente valide e con conseguenze potenzialmente molto diverse; e la molteplicità delle possibili risoluzioni del problema, propria di un compito complesso.

Ne emerge quindi una sostanziale impossibilità di definire rigidi protocolli comportamentali che possano essere applicati alla risoluzione di problemi: i codici deontologici, che rappresentano tali

di clienti) il cui scopo è – anche – sostanziare le scelte interpretative e tutelare l'interprete, rendendo "trasparente" (ivi) e giustificato il suo operato agli occhi degli utenti del servizio.

⁹⁹ Rientra in questo campo, come sottolineato da Corsellis (2008), una problematica spinosa, che riguarda gli studi di caso che hanno come protagonisti interpreti non formati (come nel caso di Angelelli 2004a, Cheng 2015, Lee 2007, per fare esempi qui riportati). Pur non volendo dare un giudizio generico sulle capacità dei professionisti coinvolti, una mancanza di preparazione tecnica e teorica in interpretazione può condurre a comportamenti inefficaci o inadeguati dal punto di vista deontologico. Corsellis (2008) evidenzia la difficoltà di basare una produzione teorica sul ruolo e le attività legittime su studi descrittivi che analizzano il comportamento di tali interpreti. Ci sembra del resto che tale osservazione sia valida nel momento in cui si prescrivono modelli di ruolo; la validità di questi studi ci sembra restare confermata laddove vengano osservate strategie traduttive e vengano, allo stesso tempo, problematizzate, con riferimento alla loro efficacia e alle loro conseguenze. Più in generale, un ulteriore ambito in cui questo tipo di indagini resta valido è l'analisi del vissuto percepito dagli interpreti e dai loro utenti nell'ottica di individuare criticità migliorabili per una definizione condivisa di qualità.

protocolli, sono difatti da prendere come un insieme di linee guida da utilizzare quale punto di riferimento (in particolare, a nostro giudizio, nella formazione degli interpreti – cfr. Kalina 2015), senza però aspettarsi che questi possano contemplare una soluzione a tutte le infinite problematiche e variabili insite nella professione (Prunč 2012; Hale 2008). Un buon punto di partenza, tuttavia, è l’elaborazione di modelli di ruolo relativi a setting specifici, quale invocata da diverse voci (Prunč 2007 in Kalina 2015). Tale esigenza nasce anche dall’ingombrante eredità che pesa sui codici deontologici attuali, nati per essere applicati all’ambito dell’interpretazione di conferenza (Cox 2015; Rudvin, Tomassini 2008; Angelelli 2008; Kalina 2015), che tante divergenze presenta rispetto ai vari setting dell’interpretazione dialogica. Il mantenimento di tali codici, i valori che ne emergono (come l’invisibilità e l’imparzialità), le attività giudicate possibili e accettabili all’interno di un incarico risultano spesso incompatibili con la pratica quotidiana dei professionisti che lavorano in contesti giuridici (ambito caratterizzato da un dibattito vivace e da tratti altamente specifici¹⁰⁰), medici e dei servizi pubblici. Noi ci concentreremo qui sui modelli elaborati attorno al setting medico, cui si è interessata gran parte dell’indagine sul ruolo in letteratura: tale contesto è difatti attraversato da asimmetrie di fondo che interrogano l’interprete, come la presenza di diversi diritti conversazionali tra l’uno e l’altro partecipante primario. Già da questa prima, fondante asimmetria scaturisce un dilemma etico: l’interprete deve colmare questo differenziale di potere, schierandosi a fianco dell’utente più vulnerabile (per appartenenza linguistica e per posizione sociale) o limitarsi a una traduzione strettamente linguistica?

Le proposte di ruolo prodotte in ambito medico tentano di fornire una risposta a questo interrogativo fondamentale. Modelli di ruolo antinomici come il *conduit* e l’*advocate* hanno ricevuto ampio interesse dalla letteratura come le due epitomi dei comportamenti interpretativi con minima e massima agentività; tuttavia, l’elaborazione metaforica attorno al proprio ruolo sviluppata dalla comunità professionale degli interpreti dialogici si distribuisce piuttosto su un *continuum* che va da forme di maggior passività ad altre più proattive (Rudvin, Tomassini 2011).

Anche nella didattica, ha ricevuto ampio spazio il modello di ruolo del *conduit* (Reddy 1979, cfr. *supra*), che limita le tipologie di intervento dell’interprete censurando le sue espressioni di agentività. Benché tale modello sia stato pervasivo, e si ritrovi ancora oggi nelle idee di ruolo e di qualità nutrite

¹⁰⁰ La natura conflittuale degli interessi dei partecipanti e la necessità legale di ricevere una testimonianza di prima mano, non mediata, sono due caratteristiche che contribuiscono a rendere complesso sia il mandato, sia il dibattito sul suolo dell’interprete in ambito giuridico.

dagli interpreti con diversi livelli di formazione¹⁰¹, non ne esiste una definizione largamente condivisa. Nella piramide dei ruoli di Niska (2002), esso viene posto alla base della piramide, il gradino precedente a quello del *clarifier*, un ruolo in cui sono ammesse le spiegazioni di termini “tecnici o culturali¹⁰²”; l’autrice dà alla collocazione del *conduit* alla base dello schema un valore quantitativo: si tratterebbe difatti del modello di ruolo e della strategia interpretativa più diffusi.



Figura 1. Piramide dei ruoli (Niska 2002)

Bot (2009) sfuma invece la definizione per sfuggirne la connotazione più strettamente meccanicistica, inserendo all’interno delle attività possibili in questo ruolo la spiegazione di termini opachi all’uno o all’altro parlante.

Si pone invece in maniera diametralmente opposta, negando la validità di tale modello e delle strategie corrispondenti, Mason (2009), per cui la figura dell’interprete che tale modello propone è depotenziata, impotente: nella risposta traduttiva meccanicistica a uno stimolo sta la figura dell’interprete come non-persona, nella definizione goffmaniana (1990 [1959]) del termine: presente sulla scena ma impossibilitata a manifestarsi attraverso la parola. “Servi, anziani, bambini, matti” (ivi) sono categorie sociali sconosciute: individui le cui parole hanno minore (o nessun) valore, il cui ruolo nella conversazione è deprivato di ogni potere. E così accade per l’interprete, la cui parola esprime una parola altrui, la cui presenza è negata.

¹⁰¹ Cfr. Cheng (2015) per il disagio manifestato dagli interpreti telefonici nei confronti delle strategie interpretative che prevedono una maggiore agentività e visibilità. Cfr. §V, *supra*.

¹⁰² Ci sembra che si possa accostare il trattamento traduttivo di queste due tipologie di termini solo nel caso in cui oggetto della spiegazione siano unicamente i termini di carattere culturale, e non altri elementi che possono rappresentare notevoli differenze culturali tra il paziente e l’esperto, come usi, abitudini, credenze, riferimenti, preferenze di cura.

Diversamente da Niska (2002), però, Mason (2009) e Bot (2009) considerano il modello del *conduit* nella sua accezione più stringente come fondamentalmente irrealizzabile: un concetto iperbolico che si distanzia notevolmente dalla pratica autentica e che, nelle parole di Bot (2007: 81) conduce a una “definition of interpreting that is based on text reproduction in which the problematic nature of the relationship between the ‘original’ spoken words and their translation is de-emphasized”.

Ciò che rende problematico questo modello di ruolo è la visione della comunicazione che lo sottende, intesa come passaggio di un messaggio statico dall’uno all’altro interlocutore, senza che sia prevista né una negoziazione del significato, né un vissuto o una disposizione apportati dai partecipanti, né una elaborazione idiosincratca del contesto comunicativo.

In contrapposizione a questo modello di comunicazione e di interpretazione collocate in un “social vacuum” (Wadensjö 1998; Angelelli 2008), nascono modelli di ruolo che riconoscono l’interprete come partecipante a pieno titolo all’interazione, nonché come attore sociale (Wadensjö 1998; Merlini 2009) che porta con sé idee, appartenenze, identità.

Proprio qui sta, a nostro avviso, la “pericolosità” insita nella presenza di un interprete, e la responsabilità che accompagna questo ruolo e che deve essere trasmessa e problematizzata in sede didattica. L’interprete è difatti una persona terza (un “mal nécessaire”, come lo definiva un interprete eccellente del passato, Jean Herbert; cfr. Falbo 2004) con un accesso privilegiato ai significati linguistici e culturali di due mondi che non possono altrimenti comunicare; lungi dall’essere un partecipante invisibile, sembra piuttosto un potente attore da invisibilizzare, costringendolo in dinamiche di ruolo neutralizzanti. Laster e Taylor (1994) affermano che il modello prescrittivo del *conduit* a questo serve: a regolamentare il ruolo e le attività dell’interprete nel tentativo di imbrigliare il suo potere. La stessa opinione viene espressa da Pointurier (2016), da una prospettiva però opposta: l’autrice spiega il prevalere di questa metafora come strategia difensiva messa in atto dagli interpreti stessi per sottrarsi alle responsabilità¹⁰³ insite nel proprio compito: per anestetizzare la consapevolezza degli effetti del proprio agire.

La contraddizione chiave potere-impotenza racchiude in sé i termini di altri conflitti valoriali: visibilità-invisibilità, interpretazione-trasmutazione, (multi)parzialità-imparzialità. Ciò è particolarmente evidente nel ruolo espresso dall’*advocate*, che rappresenta il vertice della piramide di Niska (2002). La figura dell’*advocate* trova giustificazione nel riconoscimento del differenziale di potere inerente alla relazione terapeutica, asimmetria impossibile da sradicare ma potenzialmente compensabile attraverso delle azioni autonome da parte dell’interprete: così facendo, questi si schiera

¹⁰³ Ricordiamo qui che Rudvin e Tomassini (2011) indicano un alto livello di responsabilità come una delle caratteristiche tipiche dell’interpretazione dialogica.

con il paziente, cercando di valorizzarne la voce e di contrastare potenziali derive burocratiche o razziste dell'istituzione (Niska 2002)¹⁰⁴.

Lo schierarsi dalla parte del partecipante fragile e/o fragilizzato, nel tentativo di abbattere gli ostacoli culturali e ripristinare una orizzontalità dei parlanti, viene tuttavia considerato “rischioso” (Kalina 2015: 76, traduzione di chi scrive), poiché “le competenze richieste per questo travalicano di molto la conoscenza linguistica, e sono affini a quelle di un esperto interculturale. Ma, nella maggior parte dei casi, l'interprete non ha la conoscenza propria di un esperto culturale”. Anche Pöchhacker (2008) è scettico: benché la figura del mediatore e quella dell'interprete possano coesistere in una sola persona, agire in tal senso senza una formazione specifica e certificata è da considerarsi un comportamento potenzialmente a rischio.

Non di solo rischio, tuttavia, si tratta: Hale¹⁰⁵ (2007) condanna la pratica dell'*advocacy* poiché creerebbe un ulteriore squilibrio, stavolta a vantaggio del paziente allofono a fronte dei pazienti monolingui che non riceverebbero un simile supporto nella loro relazione terapeutica, pure minata dalle stesse asimmetrie conoscitive. Simile il parere di Corsellis¹⁰⁶ (2008), che, pur riconoscendo la vulnerabilità della persona immigrata a fronte di un sistema non solo incomprensibile linguisticamente, critica fortemente l'*advocacy* come comportamento poco professionale. Tra le attività che Corsellis individua come tipiche di tale ruolo, ricordiamo: “selecting and formulating information to be exchanged in ways which *they personally think* might suit the purpose better, tidying up an other-language speaker's utterances so that they sound more coherent, adding information to messages explaining medical terms and procedures, adding advice and opinions ... and screening out information such as that deemed by the interpreter to be irrelevant or culturally inappropriate” (Corsellis 2008: 43, corsivo di chi scrive).

¹⁰⁴ L'interpretazione che Niska dà di questo ruolo è particolarmente impegnativa e militante: l'interprete che scelga di assumere questo ruolo interverrebbe difatti a favore del proprio cliente anche al di fuori dall'incarico in senso stretto.

¹⁰⁵ Hale (2007) ha in generale una visione critica delle attività comunicative che prendono in considerazione una dinamica interazionale forte tra interprete e utente e dei modelli di ruolo che le legittimano. L'autrice, difatti afferma: “when interpreters are insecure about their professional status and competence they tend to undermine their work as interpreters and attempt to take on roles they consider to be more important, such as acting as pseudo-welfare workers, health workers or para-legals”. (Hale 2007: 167). Questa prospettiva mette tuttavia l'accento su un ulteriore problema: il riconoscimento (e l'autoriconoscimento) dell'esperto linguistico come professionista.

¹⁰⁶ Corsellis è una delle prime autrici a dedicare un testo all'interpretazione per i servizi pubblici (termine da lei stessa coniato per l'inglese *public service interpreting*), il cui scopo principale è rafforzare la professionalità dell'interprete in questo ambito, cercando di mettere un freno alla pratica consuetudinaria di ricorrere a staff bilingue, a familiari di pazienti alloggiati, a interpreti-mediatori non professionisti, ma bilingui con varie competenze linguistiche.

Il giudizio di accettabilità nei confronti di queste pratiche è variabile: alcune vengono anzi richieste dal cliente istituzionale (cfr. Angelelli 2004a)¹⁰⁷, come l'attività di selezione degli argomenti e delle informazioni pertinenti all'incontro medico; o sono anzi considerate strategie adeguate ai fini dell'efficacia comunicativa, come la variazione di registro atta a favorire una miglior comprensione tra paziente e terapeuta (che Hale 2008 indica come un esempio di *advocacy*).

Solo parzialmente dissimile è la definizione di Kalina (2015, con riferimento ad Andres 2009), per cui l'*advocacy* consiste nel portare all'attenzione di uno dei partecipanti delle circostanze che non sono state (linguisticamente¹⁰⁸, aggiungiamo noi) comunicate dall'altro, se per "circostanze" l'autrice si riferisce a elementi culturali che costituiscono possibili fonti di fraintendimento o di conflitto tra i partecipanti.

Una parallela critica all'*advocacy* ha ricevuto la sua prima espressione nell'ambito dell'interpretazione per le lingue dei segni, per cui il ruolo dell'*advocate* era stato originariamente concepito. La problematicità attribuita a questo posizionamento ha però segno opposto rispetto alle perplessità già viste: a essere nominato come eticamente controverso è il potere che assume su di sé l'interprete, privandone non la parte istituzionale, ma il cliente sordo. L'interprete, facendosi voce del cliente sordo, diviene l'unica persona in grado di emettere giudizi su quanto vada effettivamente reso comprensibile e sia, quindi, al contempo problematico e rilevante.

La letteratura in interpretazione per le lingue dei segni è particolarmente prolifica attorno alla questione del ruolo, anche a causa della spinosa relazione tra interprete udente, appartenente alla comunità dominante, e cliente sordo, la cui cultura viene spesso negata dalla comunità udente, che vi vede non l'espressione di una specificità, ma una penosa condizione di disabilità. Non stupisce quindi che il ruolo proposto dalla ricerca in quest'ambito sia quello di "alleato"¹⁰⁹ (Baker-Shenk 1990) o

¹⁰⁷ Una inchiesta condotta da Pöchhacker (2000) in Austria, che ha coinvolto più di seicento medici, ha però riportato il risultato opposto: l'omissione da parte dell'interprete di elementi presenti nel discorso del paziente costituisce l'unico comportamento considerato inappropriato.

¹⁰⁸ Non banale è, nel nostro caso, l'aspetto delle informazioni trasmesse attraverso fattori non linguistici e non verbali: esse fanno a pieno titolo parte dei significati e dei contenuti del discorso da interpretare. In quanto tali, pongono particolari difficoltà, in termini che sono prima di tutto interazionali, prima che cognitivi, all'interprete telefonico.

¹⁰⁹ Si tratta dello stesso termine utilizzato nella lotta per l'emancipazione Nera per indicare i bianchi che appoggiavano, senza però volerle sovradeterminare, le azioni dei Neri in lotta, o per indicare gli uomini che supportavano, anche materialmente (ad esempio organizzando un servizio di *babysitting*) le iniziative delle femministe. Baker-Shenk proviene dallo stesso contesto linguistico – quello statunitense – che ha elaborato questa particolare accezione del termine.

“partner¹¹⁰” (Baker-Shenk 1986), ossia di un interprete che sostiene il cliente sordo consentendo la sua libera espressione all’interno dell’ambiente comunicativo: un modello di ruolo che si distingue per il tentativo di mettere il potere dell’interprete al servizio dei partecipanti, senza che esso divenga una forma di sopraffazione.

Tra tutti i modelli e le metafore di ruolo qui nominati, riteniamo che meriti di essere segnalato per la sua natura sfaccettata e dinamica il modello di van Verrept e Bot¹¹¹ (2013). I due autori individuano un *continuum* i cui poli si distinguono per il livello di visibilità e coinvolgimento dell’interprete nel processo psicoterapico. Gli autori prendono in considerazione il setting della psicoterapia mediata da interprete, ma riteniamo che i modelli di ruolo proposti possono essere considerati validi anche per gli interpreti che lavorano in altri settori dell’ambito medico, poiché si distinguono a seconda dell’autonomia dell’interprete e della sua visibilità come attore dell’interazione e non quale mero accessorio. I due autori tratteggiano una serie di interpretazioni di ruolo possibili: la prima metafora è quella dell’*invisible interpreter/translation machine* (la “macchina” è una variante della metafora del *conduit*. Cfr. anche Baker-Shenk 1991), per poi passare all’*interactive interpreter*. Nonostante l’attributo metta l’accento sull’interattività, Bot e van Verrept sottolineano che questo ruolo, caratterizzato dalla possibilità di esplorare il messaggio del partecipante primario e chiedere chiarimenti, pende maggiormente dalla parte del *conduit* piuttosto che verso l’*intercultural mediator* che rappresenta il gradino successivo in termini di autonomia e di autorialità: se le domande dell’interprete sono orientate a comprendere “l’intenzione del parlante”, l’interprete agisce come *interactive interpreter*; se interviene come partecipante a pieno titolo, introducendo elementi di propria iniziativa, si comporta come un *mediatore interculturale*. L’ultima descrizione di ruolo definisce l’interprete come *co-therapist*, che crea una solida alleanza all’interno della relazione medica con lo psicoterapeuta. Questo ruolo, che acquisisce nell’ambito della salute mentale un suo significato particolare (non scevro da rischi, come sottolineano i due autori), può essere paragonato alle attività svolte in un incontro medico da un interprete particolarmente proattivo.

Nonostante la peculiarità e la delicatezza del setting considerato, l’interesse di questo modello è in realtà dato dalle sue premesse, che individuano “various role interpretations available” (Bot 2007), con un accento sulla dinamicità del concetto di ruolo: il ruolo viene considerato come un atteggiamento mutevole, che può variare all’interno dell’interazione a seconda delle diverse attività comunicative e dal posizionamento, anch’esso dinamico, dell’interprete; la seconda suggestione che

¹¹⁰ Cfr. Appendice, scheda “Oppressore o partner: l’interprete di lingua dei segni come modello per l’interprete di persone appartenenti a minoranze”, usata nella seconda sperimentazione (qui indicata come Labo2).

¹¹¹ Bot (2007) aveva già concepito un modello affine, detto “interactive interpreter model”.

l'espressione di Bot porta con sé riguarda invece l'elaborazione individuale del concetto di ruolo che ciascun interprete produce e sviluppa per sé all'interno di un contesto sociale che rende possibili determinate elaborazioni, censurandone altre.

XI. Il ruolo dell'interprete telefonico in ambito medico

Il ruolo dell'interprete telefonico in ambito medico si sovrappone solo in parte a quello di un suo omologo che lavora in presenza, in particolare per la necessità (e quindi la legittimità) che accompagna le sue manifestazioni di visibilità. Eppure, la sua è una condizione paradossale: da un lato, i codici deontologici limitano il raggio d'azione degli interventi autonomi; dall'altro, le strategie rese necessarie dall'assenza di stimoli visivi (come l'uso del discorso indiretto o del discorso diretto in terza persona e la gestione di due conversazioni parallele) lo rendono particolarmente visibile e attivo nella comunicazione (Phillips 2013; Rosenberg 2007).

L'interprete telefonico può difatti assumere il ruolo di *principal* (Goffman 1981), ossia di parlante che si identifica come autore del proprio discorso, in una serie di strategie interpretative che presuppongono un intervento autonomo: chiedendo chiarimenti in caso di informazioni incomprese o equivocate; segnalando agli utenti la loro incomprensione (nonostante una resa corretta); segnalando la presenza di inferenze non raccolte; chiedendo all'utente di modificare il proprio intervento per soddisfare le esigenze dell'interprete (Iglesias Fernández 2017). Queste azioni sono possibili anche in una interpretazione in presenza, dove l'interprete può però trasmettere parte di questi contenuti anche attraverso interventi a carattere coordinativo o non verbale. In una conversazione telefonica, invece, l'interprete ha a disposizione unicamente il canale verbale per rettificare impressioni erranee e modificare l'andamento dell'interazione.

L'interprete può anche mettere in atto la strategia comunicativa che corrisponde al ruolo di *co-principal* (Wadensjö 1998), quando l'interprete esplora autonomamente le risposte assieme all'utente non istituzionale per far emergere le informazioni richieste dall'operatore (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018).

Questa strategia comunicativa, che punta al raggiungimento degli scopi comuni, può essere indicata come una strategia collaborativa e al contempo segno di un'autonomia dell'interprete come partecipante a pieno titolo; essa è tuttavia poco presente nei corpora studiati finora, al contrario degli interventi in veste di *principal* (Iglesias Fernández 2017) o di *gatekeeper*, che selezionano i contenuti

rilevanti da riportare all'operatore e che sembrano particolarmente frequenti nell'interpretazione telefonica (Lee 2007; Iglesias Fernández 2017).

Benché esistano altre descrizioni di ruolo attribuite all'interprete telefonico (facilitatore della comunicazione in misura maggiore che nell'interpretazione presenziale, in Lee 2007; *decision-maker*, operatore telefonico, trasmettitore e autore del messaggio, in Iglesias Fernández 2017), i ruoli interazionali finora illustrati ci sembrano portare alla luce con sufficiente chiarezza le peculiari attività comunicative svolte dell'interprete telefonico e poter essere proficuamente impiegati nella formazione. È difatti in questo senso che abbiamo voluto fare una cernita delle numerose proposte descrittive ed evocative che ritrovano nell'ambito degli *Interpreting Studies*, cercando di mettere in relazione posizionamenti, strategie e scelte nella didattica attraverso lo strumento della metafora di ruolo.

XII. Dalla metafora alla didattica: ruolo e formazione in interpretazione telefonica

La descrizione del ruolo fa spesso appello ad agentivi (*helper*; cfr. Anderson 1978; Kalina 2015; Grbić 2001), formule evocative (*returned native*; cfr. Cronin 2002) o immagini (lo stesso *conduit*), spesso a carattere metaforico. Tra le numerose descrizioni e metafore di ruolo possiamo citare l'*helper* del partecipante con meno potere conversazionale (Anderson 1978; Kalina 2015; Grbić 2001); l'*assistant* del lato istituzionale (Kalina 2015; Roberts 1997; Merlini 2009); il *cultural interpreter*, che “advises the client about rights and options in the situation”, “ensures that the client has all the relevant information and controls the interaction” e “challenges racially/culturally prejudiced statements or conclusions¹¹²” (Giovannini 1992 in Devaux 2017: 45); il *conciliator*, che rimuove e risolve non le incomprensioni, ma i conflitti, anche conferendo privatamente con una delle parti (Roberts 1997; Merlini, Favaron 2003), l'ibrido (Bowen 1995), il mostro (Cronin 2002), il nativo ritornato (Cronin 2002)... Esistono tante etichette quante attività traduttive e iconografie di una figura che ha sollecitato l'immaginazione di numerosi autori per la sua capacità di attraversare lingue e culture, di ricondurre a sintesi ciò che era molteplice e potenzialmente conflittuale. Di questo proliferare di nozioni e metafore, tuttavia, vorremmo trattenerne solo alcune, tralasciando quelle che nascono dalle descrizioni delle molteplici attività che un interprete può svolgere a livello pratico

¹¹² Questa definizione fa del *cultural interpreter* una figura sostanzialmente identica a quella dell'*advocate*, cfr. §I.X, *supra*.

(compilare dei moduli, dare indicazioni all'interno dell'ospedale e altri incarichi affini, elencati da Merlini 2009), che non ci sembrano però richiedere una elaborazione simbolica. La metafora è simbolo (e gode della potenza che hanno i simboli), ma anche scorciatoia cognitiva che consente all'apprendente di relazionarsi in maniera più immediata (poiché immaginifica) a un insieme di strategie interpretative che vengono sussunte all'interno di un solo concetto. Abbiamo quindi voluto considerare e impiegare le metafore come una versione semplificata dei modelli esplicativi di cui parla Gile (2009: 21), strumenti che possono essere considerati molteplici e non concorrenziali, in quanto si tratta di "simplified representations of phenomena or ideas ... which can explain their operation". A questa visione si accosta il pedagogo critico Paulo Freire (in Pereira 2017: 79-80), che riconosce il potere della metafora di rendere più accessibili concetti astratti, senza però banalizzarli: tali strumenti didattici possono anzi essere tematizzati ampiamente all'interno del dibattito di classe nella discussione di strategie più o meno funzionali e della loro legittimità. Nella nostra pratica didattica, abbiamo impiegato la metafora in questo senso di fronte ai primi "dilemmi etici" che si scatenano quando gli studenti devono affrontare le difficoltà specifiche di questa modalità interpretativa, scoprendo di non riuscire a gestirle adeguatamente con le strategie apprese per l'interpretazione presenziale. Abbiamo quindi introdotto le metafore di ruolo in un confronto tra modelli applicabili all'interprete e all'interpretare come attività complessiva, all'interprete in ambito medico e all'interprete telefonico: se i ruoli sono parzialmente sovrapponibili, essi non sono sempre associati alle stesse strategie traduttive; o al contrario strategie simili possono assumere un portato diverso all'interno del particolare contesto dell'interazione da remoto, ad esempio nelle manifestazioni di agentività dell'interprete, che in interpretazione telefonica si configura come posizionamento non deviante. Abbiamo quindi affrontato la metafora di ruolo dall'angolazione dell'agentività, selezionando quelle metafore che riuscivano a dar conto del potere dell'interprete di influire più o meno su una conversazione. Partendo dal *conduit* per arrivare all'*advocate* e all'*ally*, abbiamo portato all'attenzione della classe la questione del posizionamento, problematizzando però le metafore come rappresentazioni plurali e non competitive. Come immagini evocative, esse possono avere uguale validità a seconda dell'attività comunicativa che si vuole privilegiare nell'osservazione, nella consapevolezza che i modelli di ruolo non sono entità reciprocamente escludenti: non indicano essenze, ma comportamenti; non invocano un modo unico di interpretare, ma si ricollegano a strategie interpretative che possono essere di volta in volta scelte o scartate. I modelli di ruolo non si contrappongono, ma possono coesistere all'interno dello stesso evento comunicativo interpretato, in cui c'è spazio per scelte più o meno proattive o meccanicistiche, per un ruolo più o meno visibile o autoriale. *Conduit* e mediatore possono allora coesistere, non solo nella stessa persona, ma nello stesso incarico (Bot 2009), per cui assistiamo a un movimento oscillatorio (Avery 2001), dipendente

dalle circostanze, dal contesto, dai partecipanti, dalle valutazioni dell'interprete tra l'uno e l'altro approccio¹¹³. Parlare di ruolo serve allora non a prescrivere identità, ma introdurre nella formazione i concetti di scelta, conseguenza, responsabilità. Sotto un profilo didattico, infatti, la discussione sul ruolo dell'interprete serve a introdurre nella pratica degli studenti dei concetti chiave legati ai valori professionali, problematizzando le nozioni di visibilità, agentività, asimmetria, potere; portando alla luce le modalità in cui l'interprete può intervenire in maniera più o meno autonoma, ma sempre con degli effetti e dei motivi, gli studenti si trovano a passare al vaglio critico possibili *idées reçues* sull'interpretazione e l'interpretare¹¹⁴. Risulta allora fondamentale indagare i modelli di ruolo degli studenti e con gli studenti, in modo da rettificare “unacceptable roles or role exceptions” (Kalina 2015) che possono andare a minare la sicurezza di sé dell'interprete e viziare le scelte traduttive che compie nel corso dell'incarico. Ciò sembra tanto più necessario di fronte a una pratica nuova e inerentemente diversa da ciò che gli studenti hanno fino ad allora conosciuto come l'interpretazione telefonica e che per questo può dar origine a timori, irrigidimenti, scelte sclerotizzate. Nella nostra pratica didattica, il dibattito sul ruolo ha avuto un ruolo centrale, poiché abbiamo voluto tematizzare le emozioni a tono negativo (che nascono anche dall'incertezza rispetto alla bontà del nostro operato), la responsabilità nei confronti delle scelte compiute e la capacità di analisi del contesto e di risoluzione creativa di problemi a fronte di incarichi sfaccettati, stratificati e rischiosi. Nella didattica dell'interpretazione telefonica, a queste caratteristiche si aggiunge anche l'elemento dell'ignoto e del nuovo: sempre più, a nostro giudizio, va allora sottolineata l'importanza di una formazione specifica per gli interpreti che vi si vogliono cimentare, per garantire qualità ai clienti e vivere senza incertezze i propri posizionamenti e le proprie scelte interpretative.

¹¹³ Un modello tridimensionale che supera il concetto di ruolo per creare una rappresentazione dinamica del posizionamento dell'interprete è il concetto di *role-space* (Llewellyn-Jones, Lee 2013), che propone una matrice tridimensionale i cui assi corrispondono alla rappresentazione di sé, alla gestione dell'interazione, all'allineamento all'uno o all'altro partecipante. Il vantaggio del modello è che consente di introdurre una maggior variabilità rispetto alla nozione, abbastanza rigida e schematica, del ruolo, dando così la possibilità di concepire e rappresentare posizionamenti anche molto variati, in evoluzione continua all'interno dell'evento comunicativo. A scopo didattico, tuttavia, il modello non presenta particolare utilità, perché perde l'immediatezza esplicativa della rappresentazione metaforica.

¹¹⁴ Tali idee sono state indagate dai questionari esplorativi all'inizio di entrambi i Laboratori.

CAPITOLO II

APPROCCI METODOLOGICI E FILOSOFICI ALLA DIDATTICA

I. L'approccio teorico e filosofico

Nel suo incarnare una precisa posizione ontologica ed epistemologica (Basit 2010), la scelta di un particolare modello teorico, di un approccio, di una filosofia (o la combinazione di una molteplicità di modelli; cfr. Mindness 1991; Tymczyńska 2009) esprime e al contempo determina la natura degli obiettivi del corso, delle attività proposte, del ruolo degli studenti e del formatore, del linguaggio didattico scelto (Oliver 2001), della forma di valutazione, delle relazioni che si desiderano instaurare nella classe e con i singoli studenti.

La concezione che un formatore ha dell'apprendimento si accompagna a una teoria della conoscenza e a una teoria del linguaggio (Kiraly 2000); quest'ultimo si costituisce come il mezzo principale attraverso il quale il sapere viene costruito, che ciò avvenga all'interno di una lezione frontale dal formato monologico, o nella dialogicità della lezione in cui le attività si radicano nel confronto collettivo. In questo secondo caso, il linguaggio non è più concepibile come uno strumento utilizzato in un ordinato susseguirsi di interventi del formatore che sollecitano, modellano e legittimano gli interventi degli studenti; al contrario, il linguaggio diviene cornice e materia di uno scambio che mette in gioco sia la dimensione cognitiva sia quella relazionale. Non potrebbe del resto essere altrimenti nella classe di interpretazione, dove le lingue in uso rappresentano il fulcro del processo di apprendimento. La riflessione sulla lingua quale strumento comunicativo in contesto investe quindi anche la lingua del discorso didattico, il cui utilizzo, non scontato, richiede una particolare riflessione da parte del formatore.

Con l'obiettivo dunque di esplicitare il nesso tra teoria della lingua (e della comunicazione) e teoria della conoscenza, ci rifacciamo alla visione della comunicazione quale forma di negoziazione del significato che dipende da una molteplicità di fattori contestuali, inter- e intrapersonali, in cui non può esistere, né essere raggiunto, un significato originario, immanente, ma per cui il significato è costruito nell'interazione tra gli interlocutori. La stessa visione ci sembra applicabile alla conoscenza: non si tratterebbe di una entità dai confini rigidi e predefiniti, un oggetto trasmissibile da chi la detiene a chi deve entrarne in possesso; né l'apprendere sarebbe uno stato, o il risultato di un processo (Kiraly 2000), ma il processo stesso. Consideriamo quindi l'apprendimento come un processo dinamico di

costruzione e negoziazione del significato in un contesto sociale in cui l'apprendente costruisce significati sempre diversi man mano che aumenta la sua dimestichezza con gli oggetti (Brown et al. 1989) o le situazioni, approfondendo la complessità della relazione con essi a partire dalla sollecitazione delle sue conoscenze pregresse¹¹⁵ (Vygotsky 1978; Jonassen 1999).

Tale concezione dell'apprendimento si inserisce nell'approccio, o filosofia, sociocostruttivista, a cui ci siamo ispirati per impostare le due sperimentazioni didattiche (2017-18) che hanno coinvolto gli studenti della Laurea Magistrale in Traduzione e Interpretariato dell'Università di Genova. Filosofia proprio per la sua visione, per la sua tensione verso una responsabilità dell'apprendere e dell'insegnare, verso un'etica dell'apprendimento e dell'insegnamento; e per la sua refrattarietà a essere inquadrata all'interno di un singolo modello.

Diversi autori (Jonassen 1999; Kiraly 2000) hanno tuttavia sottolineato che la scelta di un approccio sociocostruttivista non nega la validità di altri modelli di apprendimento, in particolare per quel che riguarda i modelli cosiddetti "oggettivisti" (Jonassen 1999¹¹⁶), fondati sulla trasmissione della conoscenza da un esperto a un discente. Questa modalità appare funzionale per materie in cui è centrale l'apprendimento di dati e nozioni esatti; risulta tuttavia lacunosa nello sviluppo del pensiero critico e della creatività quando viene applicato a un "ill-structured knowledge domain" (Spiro *et al.* 1992) com'è quello dell'interpretazione, ossia un tipo di universo del sapere caratterizzato da due proprietà principali: "l'applicazione simultanea e interattiva di strutture concettuali molteplici e ad ampio spettro (schemi, prospettive, principi organizzatori...), ciascuna delle quali è in sé complessa; ... e una relazione tra dati e interazioni concettuali che varia notevolmente tra casi che appartengono teoricamente alla stessa tipologia" (Spiro *et al.* 1992, traduzione di chi scrive).

¹¹⁵ Parleremo qui prevalentemente di "studente", riferendoci quindi alla condizione della persona facente parte di un contesto formativo formale, inserito all'interno di una cornice educativa più o meno istituzionale. Tuttavia, la concezione dell'esperienza dell'apprendimento qui proposta si applica ugualmente ad altre situazioni di apprendimento, come al bambino nel corso del suo sviluppo, o all'adulto che continua a imparare nel corso della propria vita proprio perché entra in relazione con fatti o situazioni nuove che interrogano la propria capacità di adattarsi a essi o di apprendere a manipolarli.

¹¹⁶ Jonassen (1999), in particolare, rifiuta una contrapposizione netta tra modelli oggettivisti e costruttivisti che sottenderebbe una visione monolitica della "giustizia" di un approccio rispetto a un altro, un posizionamento che l'autore ritiene ideologico e "decidedly nonconstructivist". Accanto a questa osservazione e seguendo Holmberg (2013: 85), è altrettanto importante sottolineare che è impossibile determinare "an absolute set of instructional procedures that will be 'best' for different learners, or for different learnings by one learner (Hosford, 1973: 114). In education we must, *volens volens*, limit our claims to predicting what will usually apply, to tendencies rather than to inevitable consequences of conditions and actions".

Nell'ambito della didattica dell'interpretazione, non esiste una relazione diretta, inequivocabile, tra l'apprendimento di nozioni o strategie e la loro applicazione ai casi di studio e di lavoro. Al contrario, il contesto in cui agisce l'interprete si caratterizza per la sua complessità e variabilità interna, il che richiede allo studente (e al professionista) l'esercizio simultaneo di capacità particolari e non discrete, quali il pensiero creativo, la capacità di risoluzione di problemi e l'automonitoraggio in itinere. Si tratta spesso di "situazioni problematiche", "casi unici", "situazioni di conflitto valoriale" (Schön *et al.* 1987), per cui non è sufficiente la conoscenza di norme, regole o dati, ma che richiedono una immersione nella pratica e nella conoscenza professionali (Tillema, van der Westhuizen, Smith 2015) per poter sviluppare le tre dimensioni interconnesse del sapere, del saper fare e del saper essere (Niemants, Cirillo 2017). La prima corrisponde alla conoscenza specifica della comunità discorsiva in cui l'interprete opera, la seconda alle competenze procedurali da attivare in tale comunità, la terza alla consapevolezza delle norme deontologiche, dei valori etici, dei ruoli che un interprete può o vuole assumere.

La natura inerentemente ambigua e complessa della materia, l'importanza delle competenze relazionali, la nozione di interpretazione come negoziazione di un significato condiviso e di una comprensione costruita collaborativamente hanno promosso la scelta di un approccio sociocostruttivista, nato dal riconoscimento di un'affinità tra la figura dell'interprete come esperto comunicativo in un contesto dialogico e sociale, e quella del formatore nella classe. Nella pratica interpretativa, "[t]he inclusion of the social context requires that we pay more attention to the individuals involved in the communicative situation" per cui "the focus shifts towards people and the interactivity of communication" (Kadrič 2017: 278); lo stesso può essere detto per la pratica didattica, con uno slittamento della centralità dai contenuti agli individui coinvolti e alle loro dinamiche relazionali. La pratica formativa che promuove il dialogo, lo scambio, l'espressione di sé in un contesto collettivo si pone allora in assoluta continuità con l'oggetto del proprio studio, confermando così una identità tra la forma della pratica didattica e il contenuto delle competenze da acquisire.

Tuttavia, un'operazione di rigorosa definizione di un approccio sociocostruttivista non è semplice. I principi che ne sottendono la filosofia sono numerosi, rispecchiano sguardi diversi nei confronti della didattica, puntano ora sulla dimensione cognitiva, ora si avvicinano alla pedagogia critica di un Giroux o di un Freire. Abbiamo quindi compiuto una scelta, facendo nostri e problematizzando alcuni principi guida per una didattica centrata sulla relazione (cfr. Murphy 1997; Miller, Seller 1985; Cunningham *et al.* 1993). Gli elementi scelti come fondamenta della nostra progettazione didattica non hanno perciò la pretesa di esaurire i numerosi principi, suggestioni ed espressioni teoriche e pratiche dell'ampio cosmo costruttivista.

Si tratta di concetti complessi e sfaccettati, che fungono da punti di riferimento per il formatore nel suo approccio al sapere, alla didattica e alla classe. Tra questi, difatti, alcuni si riferiscono alle attività cognitive e affettive che accompagnano il processo di apprendimento (punti 1-3); altri, alla natura delle attività proposte all'interno della progettazione didattica (punti 4-6); altri ancora, al ruolo del formatore e dello studente all'interno del processo (punti 7-9). Questi principi affermano che, in un approccio sociocostruttivista:

1. La conoscenza viene concepita come il prodotto e, al contempo, un processo di costruzione del sapere, in opposizione a una visione erogativa della didattica come trasferimento¹¹⁷ di conoscenza dal docente allo studente. Tale processo di costruzione avviene a partire dalle conoscenze, credenze e attitudini dello studente, sia in attività individuali sia attraverso la negoziazione, la collaborazione e l'esperienza sociali;
2. Le attività cognitive che vengono così coltivate sono la comprensione profonda, il pensiero complesso¹¹⁸ e la capacità di risoluzione dei problemi;
3. Le attività, le opportunità, gli strumenti e gli ambienti forniti incoraggiano la metacognizione, l'autoanalisi, l'autoregolazione e la consapevolezza di sé;

¹¹⁷ La metafora del trasferimento viene interpretata da Paulo Freire (1970 [2018]: 78) nella forma di un "deposito bancario", con la conoscenza come quantità misurabile e accumulabile trasmessa dal docente allo studente, che la accoglie e la archivia, immutata. Un postulato di questa visione dell'educazione e della conoscenza è, secondo Freire, la separazione che essa suggerisce tra gli esseri umani e il mondo, sul quale lo studente non interviene e che non interroga, ma che accoglie nella propria "coscienza" sotto forma di contenuti. Cfr. §I.2.4, *infra*.

¹¹⁸ Il riferimento qui è agli *higher-order thinking skills* rappresentati negli stadi superiori della tassonomia di Bloom. Alla base della tassonomia sta la memoria; poi la comprensione, l'applicazione e, infine, i processi cognitivi di ordine superiore: analizzare, condurre a una sintesi e valutare. Tali processi richiedono un intervento attivo del soggetto nella manipolazione del sapere, e conducono alla costruzione di una conoscenza nuova. La piramide bloomiana della costruzione della conoscenza è stata tuttavia rivista da Churches (2008) in relazione all'introduzione delle nuove tecnologie all'interno della didattica. La nuova piramide presenta i seguenti processi cognitivi, nell'ordine: 1. Memoria; 2. Comprensione; 3. Applicazione; 4. Analisi; 5. Valutazione; 6. Creazione. La differenza principale tra i due modelli sta nell'introduzione di un livello superiore alla valutazione che prevede la produzione di artefatti da parte dello studente. Se applicata alla didattica dell'interpretazione, questa fase può essere espressa non tanto nella stesura di un diario autoriflessivo (che viene da Churches collegata al precedente processo valutativo), quanto nella *performance* interpretativa stessa, esercitata nella simulazione. Una creazione che non riguarda quindi la produzione di artefatti, ma la produzione di un Sé professionale funzionale. In questo senso, i processi cognitivi possono essere considerati non come momenti distinti di una scala graduata, ma come attività mentali spesso all'opera contemporaneamente.

4. Concetti e contenuti sono presentati e rappresentati in forme molteplici;
5. Le situazioni, gli ambienti, le competenze, i contenuti e le attività sono rilevanti, realistici, autentici e rappresentano la naturale complessità del “mondo reale”¹¹⁹;
6. La percezione di rilevanza individuale e la voce dello studente vengono promosse;
7. I docenti svolgono il ruolo di guida, *monitor*, *coach*, tutor e facilitatori;
8. Allo studente viene assegnato il controllo del processo di apprendimento;
9. Lo studente è considerato una persona nella sua globalità.

La natura evocativa di questi principi è ciò che li rende, a un primo sguardo, più filosofici che metodologici¹²⁰. Si tratta di dichiarazioni di intenti, fari che indicano una via da seguire, “principi”, giustappunto; ma, in quanto tali, necessitano di una loro problematizzazione per sfuggire (almeno in parte) al rischio di smarrirsi in un labirinto di buone, ma evanescenti, intenzioni.

Con questo obiettivo, andremo ad approfondire tali principi nel contesto dei paragrafi successivi, dedicati alla progettazione didattica in relazione con il processo di apprendimento, l’ambiente in cui esso si radica, le attività didattiche che lo rendono possibile, i ruoli dei partecipanti.

I.1 Approcci sociocostruttivisti alla didattica on-line

La formazione a distanza ha vissuto fasi diverse, che affondano le proprie radici nella carta e nella penna: il corso inviato per posta, a cui fa seguito la lezione alla radio e poi in televisione, per passare successivamente alle prime forme di educazione tramite computer e Internet, con corsi a distanza rivolti a numeri sempre maggiori di partecipanti. In quest’ultima tipologia di corso, i materiali possono essere inviati via e-mail oppure ospitati su siti, quale che sia la natura del contenuto: digitale, scansionato, testuale, audio, video.

Un modello simile di formazione a distanza, in uso da diversi decenni in istituzioni educative o tra i privati del settore, privilegia la trasmissione di contenuti “asettici”, in cui al dato informativo non si

¹¹⁹ Le virgolette indicano la distanza epistemologica di questo scritto nei confronti di una visione oggettivistica del mondo quale oggetto a sé stante. La formulazione di questo principio consente di sottolineare l’intervento della coscienza individuale nell’interpretazione di ciò che circonda e attraversa il soggetto, e la possibilità, al contempo, di intervenire sul mondo per modificarlo.

¹²⁰ Cfr. §I.XII.4 per la posizione di Freire a questo proposito.

accompagna una dimensione sociale, con il docente o con i pari. Lo scenario previsto è caratterizzato dalla scarsa attenzione al dialogo con lo studente che si trova dall'altra parte dello schermo di un dispositivo digitale (ma anche dello schermo televisivo, della radio, del materiale cartaceo; cfr. Saba 2003: 7). Lo studente gode di un accesso agevolato ai contenuti, ma scarso al docente, e nullo o rarefatto con i propri pari¹²¹: l'approccio insiste sull'autonomia dello studente, responsabile del proprio apprendimento nella misura in cui esso viene innescato dalla sua interazione con i materiali o, al contrario, non si produce se il rapporto con i contenuti resta quello della ricezione passiva di informazioni memorizzate, ma non rielaborate.

La formazione a distanza che punta sulla partecipazione di grandi numeri di studenti autodiretti è stata definita una modalità formativa di tipo industriale (Peters 1994), non più in sintonia coi valori della società contemporanea (o post-moderna), società che Peters (1988: 124) descrive come segnata da un passaggio “from rationality to irrationality, from unemotional action to emotional expression, from institutional roles and standards to individual roles and standards, from duties to society to orientation towards personal gratification [...] The consequence of this change is that the post-modern self is disposed to behaviour that no longer corresponds to distance education in its industrial character¹²²”.

Al modello tradizionale, erogativo, della formazione a distanza, Garrison e Anderson (1999) oppongono allora un approccio che si vuole post-industriale. Gli autori, che scrivono a cavallo di un secolo di grandi rivolgimenti tecnologici, e in un periodo in cui il paradigma sociocostruttivista raccoglie sempre maggiori consensi, propongono una “little distance education¹²³” universitaria,

¹²¹ Anche con grandi numeri di studenti, si può dare spazio alla dimensione sociale, coltivando la relazione tra formatore e studente attraverso la moltiplicazione dei tutor, e la relazione tra i pari grazie alle attività collaborative in cui la classe viene suddivisa in gruppi di lavoro. In alcuni casi, però, può essere significativo che sia la stessa persona a occuparsi degli sia aspetti valutativi che emotivi degli studenti; nel caso della didattica dell'interpretazione, assommare entrambe le figure in sé può servire al formatore per lavorare sulla paura del giudizio da parte degli studenti.

¹²² A nostro giudizio, si tratta di un cambio di paradigma che apre la strada a derive individualiste; in termini educativi, alla ricerca di un Graal che consenta di soddisfare ogni esigenza di ciascuno studente (rimuovendo del resto così il soggetto del formatore come persona). Una possibile soluzione viene indicata dal radicamento dell'apprendimento individualizzato (eccezionale, irripetibile) in una comunità. In questo senso, ci si discosta dal Sé autonomo ma atomizzato del pensiero moderno per abbracciare la visione postmoderna di un Sé in una relazione di interdipendenza con altri (Chang 2008).

¹²³ La definizione di Garrison e Anderson riprende la distinzione tratteggiata da Schramm (1977) tra “big media” e “little media”: i primi, audiovisivi e (all'epoca) costosi, non sarebbero però didatticamente più efficaci dei “piccoli” media, che utilizzano un solo canale comunicativo. I due autori superano però questa dicotomia tra media per concentrarsi sul

caratterizzata da un forte accento su interazione e apprendimento significativo e attivo¹²⁴ (Saba 2003). L'avvento di tecnologie che consentono di comunicare tra persone (dapprima in maniera asincrona), e non più solo con una tecnologia o una istituzione, permette di superare alcune delle criticità caratteristiche della formazione a distanza delle generazioni precedenti: la monomedialità, la comunicazione unidirezionale tipica dei mass media, la riduzione dei contatti sociali (formali e informali) tra gli studenti e con il formatore, e l'isolamento spaziale e sociale degli studenti (Peters 2003: 98¹²⁵).

Il modello proposto da Garrison e Anderson ci pone di fronte l'importanza di una precisa visione del sapere e dell'apprendimento nel momento della progettazione didattica. Convinti della validità di una didattica centrata sulla relazione¹²⁶ e sullo scambio comunicativo all'interno di una comunità, gli autori promuovono quella che, all'epoca, si presenta come una impresa di epiche proporzioni, che implica l'aggiramento e la manipolazione delle *affordances* dei mezzi tecnologici a disposizione sul finire degli anni Novanta. Gran parte dell'interazione pedagogica a distanza avviene allora giocoforza in maniera asincrona: sono quindi richiesti particolari accorgimenti per sollecitare la motivazione e la partecipazione continuativa degli studenti, con rischi di abbandono del corso, insoddisfazione, percezione di mancato apprendimento.

La stessa impostazione teorica è certo oggi facilitata dalle *affordances* delle tecnologie a nostra disposizione, che con la loro natura sincrona e pervasiva fanno sempre più parte delle nostre vite, dentro e fuori la classe. La grande innovazione dei *social networks* ha introdotto una nuova visione della relazione con e attraverso le tecnologie anche nella didattica: luoghi dell'intrattenimento e della relazione quotidiani, gli ambienti digitali sono sempre più percepiti come spazi di socialità piuttosto che di isolamento. La didattica che faccia uso di ambienti comunicativi digitali non è forse più radicalmente innovativa, ma si appropria di contesti comunicativi oggi consueti che consentono di

modello didattico che sottende la formazione a distanza, nei loro testi sempre pervasa da una forte dimensione comunicativa e conversazionale.

¹²⁴ Le altre caratteristiche tipiche della "piccola formazione a distanza" sono l'architettura distribuita che facilita l'amministrazione universitaria, il rilievo dato alla ricerca sul campo e un occhio di riguardo verso il rapporto costi-benefici.

¹²⁵ Qui Peters individua un ulteriore limite proprio della prima e seconda generazione della formazione a distanza, ossia la scarsa partecipazione degli studenti al processo scientifico.

¹²⁶ Moore (2003) sottolinea che la formazione a distanza contiene in se stessa un'apertura all'Altro in senso egualitario, centrata sulla facilitazione dell'interazione e su un parziale trasferimento del controllo e dell'autorità dall'insegnante agli studenti.

esplorare generi a sé stanti, che esistono in maniera autonoma e non come varianti depotenziate della conversazione in presenza (Herring 2001). In questo modo, essa può in alcuni casi potenziare l'autenticità delle attività didattiche, e trovando in questa possibilità una sua originalità e ricchezza. Questi ambienti comunicativi sono da ripopolare con obiettivi, registri e contenuti adatti alla didattica, oggi che gli studenti hanno una buona familiarità con *chat* e *social networks* (anche nella forma della conversazione asincrona tramite post), ma corrono il rischio di utilizzare registri inappropriati, esercitando la propria padronanza degli strumenti ma travisando le norme comunicative proprie delle attività educative (Ally 2004) in qualsiasi ambiente.

Per supplire alle difficoltà della comunicazione asincrona dei primi esperimenti didattici in rete, può ancora essere valida la nozione di *community of inquiry* ("comunità di indagine") elaborata da Archer, Garrison e Anderson (2000). Un simile tipo di comunità, formata dagli studenti e dal docente, si caratterizza per il suo scopo: investigare un argomento che viene analizzato e dibattuto *on-line*, in forma scritta e asincrona. Tali caratteristiche della discussione possono dare, secondo gli autori, un impulso alla riflessione, con la produzione di contributi più ragionati e, potenzialmente, più rivelatori di forme di pensiero critico¹²⁷ (Garrison, Anderson, Archer 2003). Questa ipotesi sarebbe, tuttavia, da dimostrare in maniera più accurata anche secondo gli stessi autori, un'impressione confermata da Shea, Bidjerano (2009b) e da Garrison, Cleveland-Innes (2005).

Ci sembra inoltre che un ragionamento profondo, al di là della sua natura maggiormente strutturata e organica, dipenda da una serie di fattori: le conoscenze pregresse dello studente, quelle acquisite o esperite durante la lezione, la natura del dialogo con i pari e con il formatore, la predisposizione personale, la motivazione – soprattutto – a investire emotivamente e pragmaticamente nel lavoro cognitivo dell'interrogarsi.

Va sottolineato che la *community of inquiry* non coincide con una qualsiasi comunità di apprendimento on-line. Essa non costituisce un ambiente, ma un processo, un insieme di azioni (che vanno dalla progettazione didattica ai contributi conversazionali) consapevolmente costruite allo scopo di promuovere l'indagine su un problema e di coltivare il coinvolgimento epistemico ("epistemic engagement" in Larreamendy-Joerns, Leinhardt 2006) degli studenti, ossia l'impegno attivo dello studente nell'analisi di un problema e nella formulazione di possibili soluzioni: un

¹²⁷ Gli stessi autori riconoscono la difficoltà di definire questo costrutto, definibile come un insieme di competenze che sono però difficilmente individuabili e misurabili (Kuhn 1999 in Garrison, Anderson, Archer 2003). Ai fini del presente studio, abbiamo considerato come manifestazioni di pensiero critico ogni forma di indagine personale di problemi e di messa in discussione ragionata e argomentata di visioni, teorie, risposte altrui. In particolare, abbiamo individuato un tipo di organizzazione del pensiero in cui il ragionamento esprime da dove parte, una proposta di analisi e risoluzione ed eventuali punti deboli della proposta che derivano dall'osservazione del problema da un'altra prospettiva.

processo che consentirà loro di sviluppare il linguaggio e le competenze di una comunità professionale attraverso l'indagine di gruppo (Shea, Bidjerano 2010). Il coinvolgimento epistemico diventa allora il risultato di una serie di azioni ragionate da parte del formatore, che coltiva, nel modello della *community of inquiry*, tre tipologie di presenza: la presenza sociale, espresse nelle interazioni con e tra gli studenti, attraverso forme diverse di intervento, quali l'utilizzo di contributi a carattere umoristico, o il ricorso alle proprie esperienze personali; la presenza didattica, che si manifesta in tutti gli interventi del formatore, siano essi di coordinamento (facilitazione del dialogo), direttivi (istruzioni) o progettuali (Garrison et al. 2000; Anderson et al. 2001); e infine la presenza cognitiva, promossa, secondo il modello, dall'ambiente supportivo e accogliente che la presenza sociale crea (e da cui è a sua volta creata) e dalla presenza didattica che struttura ambiente, attività e dialoghi.

A queste tipologie di presenza, Shea, Bidjerano (2010) aggiungono un quarto elemento: la *learning presence*¹²⁸, che viene accostata dagli autori all'autoregolazione degli studenti e, quindi, alla loro capacità di dosare sforzi ed energie dedicate al compito. Tale nozione ci sembra di particolare importanza all'interno di una didattica che voglia promuovere e rendere conto dell'apporto personale, attivo e autonomo, dello studente, in particolare per l'introduzione, nella *learning presence*, del costrutto di autoefficacia (Bandura 1986), che consiste nell'adozione da parte degli studenti di un "system of epistemological and motivational beliefs that classifies failure as an occasion to be informed, a condition that is controllable, and a stimulus to spend effort to achieve better" (Winne 2005 in Shea, Bidjerano 2010: 1723). Il formatore può sollecitare tale approccio valoriale nello studente, che vi contribuisce con l'interpretazione di esperienze vissute (o esperite in qualità di osservatore), grazie al feedback altrui, dei pari o del formatore. Così la percezione di autoefficacia diventa uno snodo del passaggio tra presenza sociale e didattica da un lato, e presenza cognitiva dall'altro: se lo studente apprende, è (anche) perché l'ambiente comunicativo è supportivo, gli interventi altrui rinforzano la propria percezione di riuscire a controllare e a eseguire il compito, e ciò conduce a una percezione¹²⁹ di presenza cognitiva che promuove l'apprendimento. L'indagine

¹²⁸ Una possibile traduzione di questo termine che voglia sottolineare l'azione dell'apprendere è "presenza conoscitiva". Se si volesse invece focalizzare l'attenzione sulla persona al centro del processo, si potrebbe parlare di "presenza dell'apprendente".

¹²⁹ Trattandosi di costrutti compositi, spesso a base psicologica, risulta difficile valutare le "presenze". L'indagine delle percezioni degli studenti stessi va accompagnata a valutazioni a carattere più oggettivo, come l'analisi dei contributi negli spazi comunicativi del corso, o forme di valutazione di attività didattiche. Nell'analisi di componenti proprie del pensiero critico, altro costrutto di difficile definizione, Bruno e Dell'Aversana (2016) propongono uno schema che rileva la presenza di un "linguaggio mentale" che indichi una esplicitazione da parte dello studente di nessi tra le emozioni e la

condotta su più di cinquemila studenti da Shea e Bidjerano (2008) fa emergere una correlazione tra la presenza didattica e la percezione di autoefficacia maggiore per i corsi *blended*; il contatto personale, anche non costante, promuove la sensazione di presenza degli altri, percepita come lacunosa in una dimensione digitale. Ciò può indurre a considerare, anche per un corso *blended*, la necessità di “an expanded teaching presence construct, one which acknowledges that successful online students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning processes” (Shea, Bidjerano 2010: 1727).

La nozione di *community of inquiry* e delle quattro presenze che la strutturano si inserisce nella scia del paradigma sociocostruttivista e può essere utilizzata dal formatore per concepire diversamente i propri interventi on-line, con l’obiettivo di coniugare spinte cognitive e sociali. Tra gli interventi possibili, il formatore può creare contenuti di apprendimento significativi e stimolanti, porre domande che presentino aspetti meno evidenti del problema agli studenti, fornire informazioni complementari e di approfondimento alle loro riflessioni, individuare falle nel ragionamento e quindi proporre un modello di analisi, indagine, strutturazione del problema e del pensiero, e, infine, proporre interpretazioni individuali del problema analizzato collettivamente.

Quest’ultimo intervento, che rivela il docente nella sua veste di professionista e di ricercatore esperto (nel senso freiriano del termine: cfr. §II.1.2, *infra*), reintroduce l’autorità epistemica del formatore e il suo sapere all’interno della lezione. Un tipo di contributo che, nella letteratura dedicata alla didattica digitale (Morris, Xu, and Finnegan, 2005; Goold, Coldwell, and Craig 2010), è correlato a una soddisfazione degli studenti, i quali percepiscono la presenza didattica come un elemento di accompagnamento nella scoperta e nella costruzione del sapere, con una qualità, quindi, anche sociale.

I.2 Due approcci per una didattica della relazione e del dialogo

Nelle nostre sperimentazioni didattiche, l’approccio sociocostruttivista si è nutrito di una costellazione di punti di riferimento, teorie, approcci e visioni del mondo, che condividono la stessa spinta ad accogliere lo studente, riconoscendone la natura di partner nello scambio comunicativo e

cognizione. Il vantaggio di questo approccio sta, secondo le autrici, nella natura non sociale del linguaggio mentale, ossia dalla mancanza di un rinforzo sociale che segnali questo tipo di manifestazione del pensiero come desiderabile e quindi, in un contesto educativo, necessario ai fini della valutazione positiva da parte del docente.

nel processo di apprendimento (pur con ruolo, autorità, responsabilità diverse). A tale fulcro comune si aggiungono sfaccettature che prendono in esame differenti aspetti della relazione pedagogica.

I.2.I Il dialogo pedagogico

Alla radice della didattica e dell'atteggiamento della formatrice abbiamo posto il dialogo, inteso come attività essenzialmente umana e che si traduce nel confronto dell'individuo con un'alterità che si può manifestare dentro di sé o nell'incontro con l'Altro. Nel primo caso, la persona si confronta con le proprie ombre e le proprie zone inesplorate, che si rivelano nelle emozioni, spesso in quelle che contrastano con l'immagine e l'idea che l'individuo ha del Sé: lo scollamento tra vissuto emotivo e immagine di Sé si ricompone grazie a uno sforzo narrativo che tenta di dare un senso all'esperienza e ai propri comportamenti, ricostruendo il vissuto in termini temporali e causali, e rivedendo, se del caso, le storie precedentemente narrate su di Sé¹³⁰.

Tuttavia, questo processo di dialogo con il Sé, che è un confronto tra esperienze e idee, tra sguardi che non collimano all'interno dell'individuo, è possibile solo perché l'Io si è costituito in quanto tale nella relazione con un Tu (Buber 1923). La persona ha imparato ad agire e a pensarsi in quanto tale nella relazione con l'Altro: l'essere umano, crescendo e poi vivendo, si scopre e riconosce persona nel rapporto con un simile al di fuori di sé.

Tale relazione ha un valore particolare. Nel momento in cui mi affaccio al dialogo con un'altra persona, riconoscendola come essere umano, non mi pongo nella relazione epistemologica dell'Io a confronto con un esso, del soggetto che esamina un oggetto del conoscere; mi situo, al contrario, in una relazione caratterizzata da un incontro tra soggetti, relazione che possiamo definire ontologica perché modifica il mio essere nel mondo e con l'Altro.

Questa trasformazione della soggettività, che deriva dal relazionarsi con altre persone che riconosco come soggetti, conduce a chiedersi se e come un cambiamento simile avviene nell'Altro grazie al mio trattarlo da soggetto impegnato in un dialogo conoscitivo con me. L'interrogativo, posto da Stanghellini (2017) nell'ambito della relazione clinico-paziente, è altrettanto valido per l'insegnante.

¹³⁰ È in questo interstizio metacognitivo che risiede il potenziale di apprendimento, e quindi di trasformazione e di crescita, delle attività metacognitive a base narrativa come il diario autoriflessivo (*journal de l'étudiant*). Del resto, Gadamer (1973) considera il pensiero come il dialogo che la "mente" ha con se stessa.

Che mutamenti si scatenano negli studenti quando questi vengono esplicitamente considerati soggetti impegnati, accanto al formatore, nell'apprendimento? Noi crediamo che la trasformazione principale risieda prima di tutto in una forma di potenziamento della percezione di autoefficacia e, a partire da quella, di autonomia emotiva e intellettuale dello studente nei confronti del formatore, autonomia che passa attraverso un'assunzione di responsabilità rispetto al proprio agire.

Il paragone tra formatore e clinico non è improprio, pur con i dovuti limiti: il rapporto pedagogico non è, né deve o può essere, un rapporto psicoterapeutico¹³². E tuttavia, dalla pratica della terapia fenomenologica (Stanghellini 2017), del colloquio rogersiano (Rogers 1942) e della mediazione comunitaria¹³³ (che anche a quest'ultimo si ispira) si può trarre, oltre ad alcune tecniche di dialogo (come le domande aperte, la riformulazione dei contenuti potenzialmente oscuri e conflittuali, la ripresa delle idee espresse dall'interlocutore, l'esplorazione degli stati d'animo portati all'incontro...), un preciso posizionamento etico e dialogico. L'obiettivo è creare non solo quell'ambiente di apprendimento protetto che Angelelli (2018: 41) oppone alla pratica lavorativa, ma quello che vogliamo chiamare un ambiente comunicativo protetto, in cui gli studenti riescano ad affermare le proprie idee e le proprie emozioni senza (troppi) timori. Ciò non significa obbligatoriamente uno spazio non conflittuale, ma uno spazio di dialogo in cui ogni persona è e si sente legittimata a esprimersi¹³⁴.

L'ambiente comunicativo protetto è caratterizzato da una forma di impegno personale del docente, che nel dialogo con gli studenti mette in campo le caratteristiche del dialogismo nel suo senso più

¹³² Una prima differenza è data dalla natura autoritaria dei legittimi compiti del docente, come la censura di comportamenti antisociali e la valutazione.

¹³³ Chi scrive ha esperienze di formazione (da entrambe le parti della relazione didattica) nell'ambito della mediazione comunitaria. È inoltre coinvolta in ambito lavorativo in un progetto di mediazione comunitaria in ambito ospedaliero.

¹³⁴ Ciò si è rivelato necessario anche per la natura dell'oggetto del corso. Indagando le aspettative e le idee degli studenti sull'interpretazione nei questionari esplorativi, la pratica interpretativa è emersa nei discorsi degli studenti come un Leviatano, un compito irto di ostacoli e potenzialmente di fallimenti, una pratica che suscita sentimenti negativi, tra cui l'ansia, più volte nominata nelle risposte, e la percezione di inadeguatezza. Dean e Pollard (2001) sottolineano quanto sia essenziale raccogliere i sentimenti di insicurezza che gli studenti possono provare nel loro non sapere che cosa renda un interprete un bravo professionista. La soppressione di questi sentimenti, o la valutazione rivolta esclusivamente a comportamenti traduttivi, possono condurre, secondo gli autori, a stress e *burn-out* nella vita professionale. La stessa preoccupazione è citata da Angelelli e Baer (2016).

Aggiungiamo che riconoscere i sentimenti degli studenti nei confronti della disciplina umanizza l'oggetto dell'apprendere e rende significativa la relazione didattica con il collega esperto, che può fungere da supporto (*scaffold*) anche emotivo (Kiraly 2000).

autentico: la sollecitudine, ossia “impegno e interesse, non un’attitudine meramente spettatoriale” (Stanghellini 2017: 33), e la reciprocità, ossia la regolazione delle emozioni in armonia con le emozioni altrui, a raccogliere la metafora (Schütz 1976 in Stanghellini 2017) dei musicisti che imparano a prevedere le mosse (e le interpretazioni delle proprie mosse) da parte del collega con cui si sta suonando¹³⁵.

L’equilibrio tra tecniche, tensione etica e atteggiamento emotivo, tra *logos* e *pathos* nel formatore è di vitale importanza. A poco serve una lista ordinata di tecniche comunicative se manca l’intento di riconoscere lo studente come persona. Il fondamento di questo reciproco accordarsi è difatti il riconoscimento dell’Altro come un qualcosa di inerentemente simile al Sé, ma al contempo diverso, autonomo, non appropriabile, in risposta a un bisogno primario della specie umana: essere riconosciuti e accettati per chi si è.

Nella didattica, ciò non esclude una forma di valutazione della *performance* interpretativa dello studente: ma a essere valutate sono le azioni, e non la persona (Mueller, Dweck 1998; Moè 2010). Così come, nel dialogo di classe, a essere passate al vaglio non sono le opinioni in sé, ma la loro fondatezza, il ragionamento che ne costituisce l’antecedente, l’adattabilità più o meno funzionale al contesto in questione.

Il dialogo può poi essere inteso come una delle prime, raffinate forme di indagine: nella forma del dialogo socratico diventa una conversazione che tematizza non tanto e non solo un oggetto del conoscere, ma le persone che vi prendono parte e in cui i partecipanti intervengono maieuticamente gli uni sugli altri¹³⁶. Il dialogo socratico “non consiste nel sostituire false dottrine con una dottrina vera, ma nel mutare radicalmente l’orientamento morale intellettuale del lettore, che come i prigionieri nella caverna, deve essere convertito – deve girarsi – per vedere la luce” (Kahn 1996 in Stanghellini 2017: 256).

Anche in una didattica on-line, questo atteggiamento del formatore-interprete è possibile. Non più attraverso la lettura e l’interpretazione della corporeità degli studenti, ma attraverso le proprie competenze linguistiche, che gli o le consentono di modulare le tecniche conversazionali di cui sopra e di recepire o esplorare i significati portati dagli studenti nella sua veste di esperto comunicativo e “discourse analyst” (Niemants, Cirillo 2017: 6).

¹³⁵ La ricerca di una sintonia di mosse conversazionali assomiglia alla figura del balletto (*pas de trois*) a cui Wadensjö (1998) paragona l’interpretazione dialogica.

¹³⁶ La natura maieutica del dialogo non è però quella di un parto cesareo. Una persona apprende (esplicitando, elaborando e costruendo a partire dal proprio sapere) se porta nel dialogo la motivazione a partecipare attivamente a quest’opera trasformativa.

La portata dell'impegno di cui si fa carico il formatore è sicuramente ingente, e gli obiettivi così alti da apparire irraggiungibili. Va ricordato che si tratta di una tensione, di un protendersi verso una meta e un atteggiamento nei confronti degli studenti: un ulteriore punto fondante nella ricerca di una didattica del riconoscimento della persona.

I.2.2 La Pedagogia degli Oppressi

La Pedagogia degli oppressi di Paulo Freire non può, né vuole, essere considerata come un metodo pedagogico¹³⁷. Nella natura del metodo, il pedagogo brasiliano individua una struttura rigida, incapace di modificarsi e modularsi in quel movimento dinamico che è proprio del pensiero e dell'apprendimento come ricerca continua. Così noi l'abbiamo considerata: come un insieme di osservazioni e di stimoli che orientino una pratica didattica "problematizzante", tra i cui obiettivi sta

¹³⁷ Freire si scagliava anzi contro chi tentasse di ridurre la propria pedagogia a un metodo. Tale operazione sembra in effetti poco applicabile alla Pedagogia degli Oppressi, che propone un modo di fare e di pensare l'insegnamento come tensione e dovere etici: una stabilizzazione del messaggio fondamentalmente etico di Freire significherebbe un suo svuotamento in un'architettura fissa dove il ruolo unico del singolo docente non potrebbe essere adeguatamente preso in considerazione. Allo stesso modo, abbiamo cercato di rifuggire dall'idea di mere "tecniche" di dialogo formatore-studente, pur riconoscendo l'utilità di alcune tipologie di enunciazione nel dialogo formativo come le formulazioni, che pure hanno bisogno di essere calate in una interazione specifica (Hutchby 2005). Le tecniche, benché utili, non possono però essere considerate come una panacea: a riempire di significato l'enunciato non è la struttura della formulazione, ma la disposizione degli interlocutori in un contesto idiosincratico e dinamico. Questa visione si applica anche ai modelli di comunicazione centrata sul paziente. Essa emerge da una trasformazione della visione medico-paziente che ha non pochi punti di contatto con la visione sociocostruttivista della relazione formatore-studente: potenziamento della parte fragile e attenzione alle istanze che questa porta nell'interazione, messa in discussione delle asimmetrie conversazionali, individualizzazione del rapporto, accento sulla dimensione relazionale. Questa nuova visione della relazione medica si esprime anche in un cambiamento di rotta rispetto alle pratiche statiche e routinarie che caratterizzano il discorso medico. La Medicina si sta sempre più allontanando dalle pratiche comunicative fondate sulle formule per abbracciare i modelli operativi, come il modello SPIKES per la comunicazione di notizie infauste (Baile, Buckman *et al.* 2000). Il modello operativo rappresenta una strutturazione della comunicazione di segno opposto rispetto alla lista di formule, giacché tiene in conto le reazioni del paziente e la relazione che si crea nella comunicazione, proponendo ai medici scenari rappresentativi che presentano molteplici risoluzioni e non più un'unica risposta possibile. Anche in questo caso, tuttavia, perché la comunicazione sia realmente centrata sul paziente il terapeuta deve far proprio l'approccio filosofico alla base del nuovo stile comunicativo prima ancora di saper applicare il modello operativo.

lo sviluppo di una “coscienza”, ossia di una consapevolezza del proprio essere nel mondo in un dato modo, che pure è passibile di trasformazione.

Nella Pedagogia degli Oppressi, l'apprendimento è sinonimo di conoscenza e trasformazione di sé grazie a un sapere che non è mai neutro, astratto dal mondo che l'ha prodotto e in cui gli studenti si muovono. Alla radice dell'apprendere, sia del formatore sia da quella dello studente, stanno il riconoscimento della propria incompiutezza, il desiderio di superarla e la curiosità che si apre al mondo: “La curiosità come inquietudine che spinge a indagare, [...] come domanda trasformata o meno in parole [...] è parte integrante del fenomeno vitale. Non vi sarebbe creatività senza la curiosità che ci spinge e che ci rende pazientemente impazienti di fronte a un mondo di cui non siamo stati artefici, ma al quale ci è permesso di aggiungere qualcosa fatto da noi” (Freire 1996 [2004]: 31).

Questa affermazione mostra chiaramente il significato della pratica didattica freiriana da entrambi i lati del processo. Innanzitutto, la pratica è fatta da persone, da soggetti attivi che entrano in una relazione di scoperta, di sé e del mondo. La pratica didattica diventa pratica intersoggettiva e dialogante: il formatore non è l'unico soggetto del processo, che “pensa” mentre “gli educandi sono pensati” (Freire 1970 [2018]: 79); al contrario, educatore ed educandi sono impegnati in un processo di ricerca, in cui entrambi svolgono il ruolo di ricercatori “critici”. Critici perché è nella capacità di analizzare il mondo e gli oggetti o i processi del conoscere¹³⁸ che risiede il fulcro dell'apprendimento: il compito del formatore non è “soltanto insegnare i contenuti, ma anche insegnare a pensare in modo corretto” (Freire 1996 [2004]: 27), dove per “corretto” si intende non la natura del contenuto del pensiero, ma la capacità di porsi e porre domande, l'abbandono del pensiero ingenuo a favore di un pensiero rigoroso, metodologicamente solido, fondato sul sapere teorico e allo stesso tempo consapevole delle condizioni e delle forze sociali circostanti. Per questo, il formatore freiriano “non può sottrarsi al dovere di rafforzare [...] la capacità critica dell'educando, la sua curiosità, la sua vivacità anche irriverente. Uno dei suoi compiti primari è quello di lavorare con gli educandi sul rigore sistematico con cui devono ‘avvicinarsi’ agli oggetti da conoscere” (ivi).

La capacità critica, l'irriverenza nel rifiuto di accettare passivamente concetti e ricette e il rigore con cui si affronta la complessità del reale rappresentano per noi una potente miscela di capacità a cui tendere non solo come formatori di fronte agli studenti, ma anche come formatori di fronte a se stessi. Non per nulla Freire (1970 [2018]: 77) mette in guardia dall'alienazione dall'ignoranza che il formatore può manifestare nel suo credersi compiuto. Al contrario, il formatore non è il depositario di un sapere finito, ma lo sviluppa e lo approfondisce costantemente, sia nella pratica educativa con

¹³⁸ A questa capacità si aggiunge il pensiero critico su di sé, che Rudvin e Tomassini (2011) hanno definito “critical self-awareness”.

la classe sia nella ricerca personale per la preparazione delle lezioni. I due momenti, in realtà, non sono scissi: non si ha un “soggetto conoscente” nel momento della ricerca e un “soggetto narrante” nel momento della trasmissione del sapere saldamente acquisito (ivi, 89). Conoscere e insegnare sono momenti tra essi comunicanti, che nel rapporto dialogico con gli studenti spesso coincidono, poiché “[i]l compito coerente dell’educatore [...] è quello di sfidare [...] l’educando, con cui è in comunicazione e a cui comunica, a produrre una sua comprensione di quanto gli viene comunicato. Non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità”. (Freire, 1996 [2004]: 36) Questo rapporto essenzialmente intersoggettivo è un rapporto dinamico e in quanto tale vivo: si oppone, quindi, a una concezione “necrofila” (Fromm 1965) dell’apprendimento e dell’umano, concezione che nella pratica didattica si traduce in una modalità erogativa per cui gli studenti diventano recipienti passivi del sapere altrui, trasmesso ma non ricreato. Questa visione ben si sposa con lo sguardo sociocostruttivista sui processi di apprendimento.

II. I passaggi dell’apprendimento e la componente motivazionale

Un processo dinamico di co-costruzione della conoscenza interroga aspetti non meramente cognitivi, ma anche affettivi e relazionali. Il punto di partenza è il Sé, con il suo vissuto, le sue conoscenze pregresse, le sue aspettative, i suoi desideri: un Sé che non resta in isolamento, ma che mette alla prova le proprie ipotesi in una dimensione sociale, dibattendo con altri le proprie idee e aprendosi a un confronto in cui lo studente, esprimendosi, conosce ciò che pensa e lo struttura meglio per poter essere compreso dagli altri. È in questa apertura alla dimensione sociale che sta un momento fondamentale: nel disvelamento di sé, delle proprie idee ed emozioni¹³⁹ nei confronti della collettività, lo studente si espone a forme molteplici di interpretazioni del sapere, alle molteplici prospettive di

¹³⁹ Con Bruner (1988), riconosciamo l’impossibilità di scindere la dimensione cognitiva da quella affettiva (e, per aggiungere un’ulteriore sfumatura, relazionale): l’autore, citando a sua volta Edward Tolman, afferma che: “... una teoria che non riconoscesse questa circostanza finirebbe per ‘annullare l’animale entro il pensiero’” (Bruner 1988: 131). Pensare, conoscere, sentire, agire sono meccanismi inerenti al fatto stesso di apprendere, che non possono essere dissezionati e suddivisi in singole componenti per coltivarle separatamente, o per favorirne alcune a scapito di altre. Per l’autore, pensiero, emozione e azione sono considerate come manifestazioni attive di un individuo all’interno di un sistema culturale (Bruner 1988), come posizionamenti di un individuo nei confronti di ciò che sta imparando e facendo: la relazione dello studente con le attività e gli obiettivi è più proficua quando questa relazione non è passiva né funzionale al raggiungimento di un obiettivo estrinseco, ma quando lo studente si immerge nel compito a un livello più profondo.

una collettività. La costruzione della conoscenza si fa quindi più completa nella forma della co-costruzione, che passa attraverso un processo di interpretazione, condivisione, negoziazione dell'esperienza e del sapere a partire dalle conoscenze e dal vissuto pregressi.

Il processo di apprendimento si discosta quindi da una modalità di ricezione (apparentemente) passiva, tipica del paradigma oggettivista, di cui va tuttavia confutata la presunta inattività del soggetto che “riceve” la conoscenza nel corso della lezione frontale. Un soggetto in ascolto può sempre intervenire su quanto apprende, metterlo in relazione con le conoscenze passate ed elaborare il tutto costruendo un sapere nuovo e personale. Al contempo, l'apprendimento non si esaurisce nella pratica, nel “learning by doing”. Come affermano Niemants e Cirillo (2017: 15), imparare significa anche “osservare, discutere, decostruire, notare e, infine, prendere parte al processo di ricerca” (ivi, traduzione di chi scrive).

La differenza principale tra approcci erogativi e approcci sociocostruttivisti risiede dunque non in una dicotomia ascoltare/agire, quanto piuttosto nel ruolo che si chiede, più o meno esplicitamente, agli studenti di ricoprire: nel nostro caso, l'apprendente è chiamato a sviluppare una capacità di analisi del compito, del contesto e della propria *performance* sotto forma di un dialogo con il formatore, con i pari e con se stesso; passaggi in cui lo studente esercita competenze cognitive e metacognitive¹⁴⁰ in un contesto sociale, di gruppo o nella forma uno-a-uno, attività che coinvolgono lo studente in modi e livelli diversi. L'alternanza tra momenti individuali e collettivi consente di dedicare spazio alla globalità dell'esperienza del singolo studente, riuscendo a unire disposizioni e conoscenze passate, presenti e future in un ciclo di apprendimento che non ha, potenzialmente, un termine preciso. L'apprendimento ha come punto di partenza il vissuto presente (l'esperienza di apprendimento) e si riallaccia poi alle conoscenze passate e alla storia dello studente (Kiraly 2000), per proiettarsi verso un futuro in cui, non più allievo-apprendista, lo studente diverrà membro della comunità dei professionisti. Tale ciclo mette in gioco processi cognitivi e affettivi diversi: l'analisi del vissuto presente, il paragone con quanto già si conosce, l'elaborazione di un eventuale scarto tra il sapere passato e l'interpretazione che lo studente dà della nuova esperienza, la strutturazione di questa interpretazione in un discorso argomentativo, l'ascolto e il confronto con i pari e con il formatore, la riflessione a posteriori su quanto è stato detto e motivato.

È in questa sollecitazione del Sé presente, passato e futuro dello studente che si innesta una sfera fondamentale per l'apprendimento: la dimensione motivazionale. Secondo la teoria dei Sé possibili (Markus, Nurius 1986), in ogni essere umano convivono tre tipologie di rappresentazioni del Sé: il

¹⁴⁰ Anche nelle attività che vogliono sviluppare le competenze metacognitive si può mantenere una dimensione sociale dell'apprendimento: nel nostro caso, il diario autoriflessivo dello studente prevede un confronto con la formatrice.

Sé attuale (chi siamo in questo momento della nostra vita), il Sé ideale (chi vorremmo essere), e il Sé imperativo (chi dovremmo, a nostro giudizio, diventare). La distanza tra le rappresentazioni dell'identità futura e quella attuale motiva (Higgins 1987) ad agire (studiare, applicarsi, lavorare) per colmare questo vuoto. È però fondamentale che questo nuovo stato, in cui lo scarto tra il Sé ideale o imperativo e il Sé attuale viene (almeno parzialmente) colmato, faccia parte delle rappresentazioni del Sé coltivate e desiderate: lo studente, cioè, deve desiderare di divenire un interprete professionista, di entrare a far pienamente parte di una comunità professionale¹⁴².

Il radicamento della motivazione nel desiderio di divenire chi vogliamo essere, che riconosce l'importanza dei desideri e delle aspirazioni dello studente, rimanda a sua volta alla teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985a e b). Autodeterminarsi significa poter scegliere in maniera non condizionata: attività scelte, che rispondono a esigenze o desideri personali, vengono percepite come proprie; attività imposte da un agente esterno, che non riescono a divenire rilevanti per la vita dello studente, costituiscono invece forme deboli di motivazione, stati passeggeri del meccanismo motivazionale: al termine della imposizione esterna, tale motivazione estrinseca scema se non corrisponde ai propri obiettivi.

In questo senso, motivazione a scegliere e *locus* del controllo interno (la percezione di poter controllare lo svolgimento di una data esperienza) vanno di pari passo, plasmando diversi stati motivazionali. Questi divergono per il grado di identificazione con il compito, percepito come più o meno "proprio" e rilevante, e per la capacità dello studente di autoregolarsi, ossia di modulare il proprio impegno e il proprio lavoro in direzione del raggiungimento di un obiettivo, la cui natura varia a seconda dello stadio motivazionale. Deci e Ryan (1985a e b) propongono una "scala dell'autodeterminazione" che mostra l'identificazione del Sé con il compito e il livello di motivazione corrispondente. La rappresentazione della motivazione come una scala, fatta di gradini diversi, sta a indicare che la motivazione non è un parametro binario (presente/assente), ma può essere declinata lungo un *continuum*, aumentare o diminuire a seconda delle circostanze interne o esterne.

Lo stadio alla base della scala è rappresentato dall'assenza di motivazione: il compito è percepito come irrilevante, voluto da altri, incapace di farci esperire una nostra competenza. Lo stadio dell'identificazione è nullo: la persona esprime un "Non sono". "Non sono" un interprete, non sono interessato, non sono capace, non sono attivo in questa esperienza. Lo studente non si impegna, non prova soddisfazione, non partecipa.

¹⁴² La consapevolezza di questo desiderio può costituire, a sua volta, una forma di metamotivazione (Moè 2010) e promuovere così il meccanismo motivazionale.

Il passaggio successivo si incentra sull'adesione alle richieste eterodirette di un insegnante (o di un'altra figura che rappresenta l'autorità, in grado di indirizzare e controllare il nostro operato). La motivazione è estrinseca, corrisponde allo stadio del "Devo". "Devo" studiare per poter ottenere un buon voto o una lode, per superare l'esame, per evitare una punizione: tutti passaggi che pongono un obiettivo al di fuori della sfera interiore, rendendolo dipendente dal giudizio o dalle sollecitazioni altrui. Se proseguiamo nella scala della motivazione, i passaggi successivi corrispondono, prima, a una regolazione introiettata di carattere imperativo ("Dovrei") e poi a una regolazione per identificazione, in cui l'obiettivo da raggiungere è riconosciuto come rilevante per il Sé ("Vorrei"). "Vorrei" riuscire nel compito, essere competente, esprimermi in questa attività, cimentarmi. Lo stadio successivo è caratterizzato da una regolazione integrata, in cui gli obiettivi del compito sono percepiti come parte di ciò che è importante per la nostra soddisfazione personale, per colmare dei bisogni intrinseci, per soddisfare le esigenze del Sé: "Voglio". Infine, l'apice della scala delle motivazioni è la motivazione intrinseca: "Sono". "Sono" un interprete *in nuce*, "sono" uno studente che sta lavorando per conquistare la rappresentazione ideale o imperativa del mio Sé futuro. Io "sono" quello che sto facendo, mi identifico con l'attività, ne traggio una soddisfazione che nasce dal potermi esprimere in qualcosa di altamente rilevante.

La teoria dell'autodeterminazione poggia su tre bisogni presenti in ciascun individuo, la cui soddisfazione genera appagamento e benessere. Si tratta dei bisogni di autonomia, competenza e relazione. Autonomia nel poter scegliere a che cosa dedicarsi; competenza nell'esprimere una propria capacità; relazione nell'agire in un contesto sociale, con l'Altro.

Questi bisogni – in particolare il bisogno di competenza e il bisogno di relazione – possono essere raccolti e coltivati grazie alle pratiche didattiche che caratterizzano l'educazione sociocostruttivista. Si tratta dei momenti denominati *modelling*, *coaching*, *scaffolding* e *fading*, che accompagnano la trasformazione del ruolo del formatore da fulcro della lezione a guida¹⁴³ degli apprendenti.

Il termine inglese *scaffolding* (Vygotskij 1978), che significa "impalcatura", rende bene l'idea: il formatore costruisce, attraverso attività e feedback formativo, un percorso in cui lo studente passa a *performances* sempre più complesse in sempre maggiore autonomia, con una riduzione dell'intervento del formatore. Nelle prime fasi l'intervento può essere rappresentato da una *performance* (Kiraly 2000), che consente il modellamento di ruolo (o *modelling*): assistendo¹⁴⁴ alla

¹⁴³ Il termine "guida" riecheggia in una diffusa metafora di ruolo nella didattica, che contrappone il tradizionale "sage on the stage" al collaborativo "guide on the side" (Anderson 2004; Kiraly 2000 per un uso in contesto dei due termini).

¹⁴⁴ Lave (in Collins *et al.* 1989) ribadisce il ruolo dell'osservazione come un primo cruciale passaggio nell'acquisizione delle competenze da parte dell'apprendista: l'osservazione del compito eseguito da un esperto servirebbe difatti agli

prestazione di un professionista, o agli interventi correttivi del professionista alla propria *performance*, lo studente osserva i processi euristici che sottendono le scelte e le strategie messe in campo¹⁴⁵. Poiché novizio ed esperto differiscono per il modo in cui affrontano un problema (Jacobson 2001), il principale compito del formatore sta nel proporre una modalità di lavoro su una questione complessa. Ciò significa prima di tutto saper porre le domande giuste, agli studenti e a se stesso (Skaaden 2013), domande che avvicinano alla comprensione del problema e, quindi, alle sue possibili e diverse risoluzioni, piuttosto che fornire una ricetta o strategia prefissata da riprodurre invariabilmente.

Man mano che lo studente costruisce le proprie competenze¹⁴⁶, l'intervento del formatore può modificarsi ed esprimersi in suggerimenti, rimandi a materiale significativo, spiegazioni inerenti alla produzione teorica della comunità professionale di riferimento, incoraggiamenti (*coaching*): il formatore si produce quindi in modalità di gestione della comunicazione, di supporto emotivo e di

studenti a creare un proprio schema del compito da svolgere prima di tentare in prima persona. Lave individua tre passaggi dell'apprendimento: l'osservazione, l'apprendistato (*coaching*) e la pratica; Collins (1989) sottolinea che gli stessi passaggi possono essere descritti dal punto di vista delle azioni del formatore, e corrispondere al modellamento, all'apprendistato e alla dissolvenza (*fading*).

¹⁴⁵ Due autori nel campo degli studi sull'*expertise*, Bereiter and Scardamalia (1993), sottolineano l'importanza di tre tipologie non strategiche di conoscenza, definite informale, impressionistica e di autoregolazione. La prima nasce dalle nostre interazioni con la realtà circostante; la seconda dalle intuizioni, epifanie cognitive che nascono dalle esperienze e che non sappiamo spesso definire in maniera precisa e sistematica; e, infine, le conoscenze legate all'autoregolazione aiutano il professionista a programmare il proprio impegno in vista del completamento dell'incarico. Nell'ambito della traduzione si è cercato di indagare i processi cognitivi del traduttore attraverso le analisi delle battiture sul computer (che rivelerebbero i meccanismi mentali, le scelte fatte e scartate) e i Think-Aloud Protocols (TAPs), in cui il traduttore che partecipa allo studio descrive verbalmente i propri pensieri mentre affronta il testo da tradurre. Benché siano stati usati in diversi studi (Braun 2006; cfr. Kussmaul, Tirkkonen-Condit 2018), i TAPs costituiscono a nostro giudizio solo una illusoria apertura delle porte al mondo della ragione e della creatività, perché necessitano dell'esplicitazione verbale di processi cognitivi a volte de-verbalizzati e non sempre accessibili alla coscienza. Inoltre, entrambe le strategie sono negate all'interprete, che lavora in una finestra temporale che coincide, o si avvicina, alla simultaneità tra pensiero e azione.

¹⁴⁶ Prensky (2000) propone un elenco di conoscenze e competenze, collegandole alle attività che ne consentono l'apprendimento (non tutte di natura collaborativa e/o di costruzione individuale del significato). Tra queste ultime, quelle che interessano la didattica dell'interpretazione riguardano l'apprendimento di: comportamenti, tramite l'imitazione, il feedback e la pratica; capacità valutative, attraverso l'analisi di casi, domande, scelte, il feedback e il *coaching* (l'accompagnamento da parte di un *senior*); competenze linguistiche, tramite l'imitazione, la pratica e l'immersione; procedure, tramite l'imitazione e la pratica; competenze, attraverso l'imitazione, il feedback, la pratica continua e l'aumento progressivo della difficoltà (che potremmo collegare allo *scaffolding*). Va sottolineata la preponderanza dell'apprendimento "pratico", ossia in un contesto autentico in cui lo studente possa esercitarsi.

introduzione di discorsi traduttivi che siano accettabili per le comunità professionali (Kiraly 2000) e “profane” con cui lavora, nel nostro caso, l’interprete telefonico in ambito medico.

Queste quattro tappe, a cui si aggiunge un’attenzione particolare alla dimensione metacognitiva (Trentin 2008), strutturano il processo dell’“apprendistato cognitivo”: questa espressione arricchisce nella sua formulazione metaforica lo spettro delle azioni possibili al formatore. Come suggerisce Kiraly (2000), questo tipo di intervento da parte del formatore può essere paragonato all’educazione del garzone di bottega, che lavora sotto la guida di un collega esperto¹⁴⁷. Tra le due situazioni vi è però una differenza chiave: l’apprendista-interprete non lavora ricorsivamente su porzioni circoscritte di un’opera prima di poter accedere a un livello successivo di difficoltà; al contrario, gli studenti affrontano opere (ossia attività) dall’architettura complessa e completa, in cui il livello di difficoltà è graduato sia grazie all’intervento più o meno rilevante del formatore, sia nei termini di una semplificazione della realtà comunicativa che viene proposta allo studente (cfr. cap. III, *infra*).

Al termine di questo percorso, l’impalcatura non è più necessaria: l’edificio sta in piedi da solo, e così lo studente; il formatore ha ridotto progressivamente il suo intervento e può ora lasciare spazio alla pratica “in solitaria” dello studente.

III. Il ruolo del formatore

Questo accompagnamento dello studente verso l’autonomia, che si compie all’interno di una relazione di fiducia (Bruno, Dell’Aversana 2016) e di dialogo, rappresenta uno slittamento dalla centralità del formatore tipica della didattica oggettivista verso una maggior rilevanza data non allo studente, ma al processo di apprendimento (Cirillo, Niemants 2018) quale processo relazionale.

¹⁴⁷ La stessa metafora dell’apprendistato viene ripresa da diversi autori nel contesto di un apprendimento situato di tipo sociocognitivo, come Winn (1995), che sottolinea l’importanza di un contesto autentico per poter mettere in pratica un reale processo di apprendistato. Perera (2011, che cita lo studio precedente) sottolinea le differenze nei ruoli svolti dall’educatore in un approccio costruttivista, sociocostruttivista e sociocognitivo, ma riconosce per entrambi la rilevanza di un ambiente autentico in cui lo studente possa passare da novizio a esperto grazie all’accompagnamento di un professionista formato. Sempre nel campo semantico della stessa metafora, Kiraly (2000) utilizza la scaletta di Hoffmann (1998) degli stadi dell’*expertise*, che va da *novice* (“novizio”) a *initiate* (“iniziato” o “neofita”), *apprentice* (“apprendista”), *journeyman* (“mastro artigiano”), *expert* (“esperto”). Gli studenti nelle nostre sperimentazioni didattiche, al primo o secondo anno di Laurea Magistrale, sono degli apprendisti, ossia studenti “che affrontano un programma educativo successivo al livello introduttivo” (Kiraly 2000: 58, traduzione di chi scrive).

Lo spostamento dal formatore/fonte del sapere/fulcro della lezione a una parziale redistribuzione dell'autorità epistemica e, soprattutto, a una maggior importanza conferita alla dimensione relazionale non significa però rimozione del ruolo del formatore, dissolvenza dell'intervento formativo. Non si tratta difatti di uno sradicamento della figura formativa, ma di una sua ridefinizione, che ben si coniuga con la relazione novizio-esperto alla base della didattica dell'interpretazione. Un accentramento del sapere nella figura dell'insegnante rischia di risolvere la lezione in una distribuzione di equivalenze terminologiche, per quanto dinamiche, in cui viene delegittimato il sapere dello studente che può proporre soluzioni traduttive o analisi divergenti o più funzionali rispetto a quelle del formatore stesso. L'incapacità a spostare la concettualizzazione della fonte del sapere dal formatore al dialogo con la classe rischia di perpetuare una immagine del formatore come figura mitica: alimentando la dipendenza dello studente dal giudizio dell'insegnante, lo studente non riesce a divenire autonomo e ad affrontare il problema senza l'aiuto del docente (Kiraly 2000), la condizione propria della pratica lavorativa.

Qui si apre una contraddizione spinosa tra formatore come "modello di pensiero e azione" (qual è nel paradigma della didattica erogativa) e il formatore come "partner" con cui condividere l'autorità epistemica, incoraggiato dalla letteratura sociocostruttivista. In realtà, in entrambi i casi si tratteggia una figura di formatore che mantiene la propria autorità situazionale (insita nel ruolo di docente che ricopre) ed epistemica (che gli o le appartiene in quanto esperto), pur alleggerendo quella conversazionale. La decostruzione della figura del formatore come epicentro dell'apprendimento produce tuttavia delle trasformazioni: non nell'asimmetria tra i ruoli costitutivi della relazione pedagogica (studente-docente), bensì nel livello di riconoscimento e di legittimazione delle voci degli studenti, che concorrono a costruire il significato dell'evento comunicativo interpretato.

Non è sempre possibile trovare un significato unico, accettabile da tutti i membri presenti in classe: questa unità sfocerebbe nel peggiore dei casi in una omogeneizzazione degli sguardi e dei posizionamenti. Piuttosto, nella classe il formatore promuove l'espressione e l'incontro di diversi punti di vista, ripercorrendone le modalità di formazione, concentrandosi sull'analisi del contesto e della conversazione. In quanto esperto, il formatore pone le domande che consentono di passare al vaglio critico le varie idee, nella consapevolezza che la classe può anche non arrivare a una risoluzione comune che convinca tutti gli studenti, ma con l'aspirazione che gli studenti comprendano i parametri che sottendono la valutazione dell'efficacia contestuale delle varie soluzioni proposte.

In questo confronto, il formatore mantiene il suo ruolo di guida: partner dell'apprendimento, ma non totalmente "alla pari". Una centralità assoluta data allo studente rischierebbe a nostro giudizio di sbilanciare nuovamente l'insegnamento nel momento in cui si sostituisse la focalizzazione sull'insegnante a quella sul discente. L'autentico punto focale dell'apprendimento è piuttosto il

processo che si innesca tra entrambe le parti: erigendo gli studenti a soli regolatori delle attività, si rischia di svuotare lo scambio della reciprocità che lo contraddistingue, e assolvere l'insegnante dalla responsabilità che gli è propria: insegnare, ossia strutturare, proporre, monitorare e guidare il processo.

Si pone quindi un quesito fondamentale, che interroga la funzione dell'insegnante e il ruolo dei partecipanti al processo educativo, analizzando più nel profondo i principi sociocostruttivisti che spostano il "controllo" dal formatore allo studente, ridistribuendo l'autorità epistemica e situazionale nella classe. Per non correre il rischio di impoverire il processo educativo, né di banalizzare una problematica che è centrale nella didattica, è necessario problematizzare la questione del potere nella classe, contraddizione insita nella relazione pedagogica.

IV. Il potere nella didattica sociocostruttivista

Definire la natura del potere in aula è fondamentale; un suo rifiuto a prescindere può condurre a una didattica scivolosa, dai ruoli non trasformati ma dai tratti fumosi, per cui l'apprendimento stesso può risultare danneggiato. Il rifiuto di un ruolo accentratore da parte del docente come fonte incontestabile del sapere può, nel migliore dei casi, portare a un riconoscimento delle esperienze e delle conoscenze degli studenti come componenti necessarie e fertili per una didattica centrata sugli apprendenti; in una sua deriva (forse più teorica che pratica) può risultare in un relativismo di valori e criteri di qualità che lasciano gli studenti in uno stato di incertezza rispetto al proprio operato e a un suo possibile miglioramento. Ci sembra quindi necessario introdurre una riflessione specifica sulla questione del potere nella relazione pedagogica, in particolare per quel che riguarda la presenza, il possesso e la distribuzione del potere in aula.

IV.1 Potere come responsabilità

Abbiamo precedentemente definito il potere dell'interprete come la duplice possibilità di esercitare una propria capacità decisionale e di alterare una situazione producendo effetti sugli altri partecipanti. Questa definizione deve però sempre rispondere dei vari vincoli all'espressione di sé e del proprio

agire posti, nel contesto, dagli altri partecipanti: in un contesto didattico, ciò riguarda nello specifico una nozione affine e in parte sovrapponibile al concetto di potere, l'autorità.

Se la nostra nozione di potere si avvicina quindi a quelle di potenza (intesa come possibilità di agire) e di agentività, la nozione di autorità mette piuttosto in campo il meccanismo dell'attribuzione sociale di un valore¹⁴⁸ a una categoria che viene ritenuta depositaria di un sapere o di una competenza utile alla comunità, e che altri non possono svolgere in sua vece; accanto a essa stanno difatti altre categorie di individui sprovvisti di tale sapere o competenza e quindi dipendenti, nei fatti o nella forma (spesso in entrambi), dai primi.

All'interno dell'istituzione universitaria (ed educativa in genere), il docente è investito del ruolo di esperto che gode dei tre tipi di autorità (situazionale, conversazionale ed epistemica) che abbiamo riscontrato sia nella relazione medico-paziente, sia in quella interprete-paziente, e che risultano altrettanto validi per impostare un discorso sull'autorità nella relazione didattica.

L'autorità situazionale ed epistemica in aula deriva dalle relazioni e dai ruoli strutturati all'interno dell'istituzione di formazione, in cui un individuo svolge il ruolo, legittimato, di docente. A questo ruolo fanno capo diverse responsabilità, che possono essere riassunte nell'obiettivo primario dell'educazione: insegnare. Nella definizione di Paulo Freire, "insegnare" significa non "trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione o la sua costruzione" (Freire 1996 [2004]: 43). Freire pone dunque l'accento sulla necessità, da parte del formatore, di mantenere la propria autorità nella progettazione delle attività didattiche e nel ruolo di guida nella costruzione collettiva del sapere. Si tratta di un'autorità che non causa l'oppressione degli apprendenti: questi non sono concepiti come oggetti su cui agisce il sapere del formatore, quanto piuttosto soggetti partecipi di una situazione in cui l'unico oggetto è quello del sapere, in una "situazione gnoseologica in cui l'oggetto conoscibile, invece di essere il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto, è il mediatore dei soggetti che conoscono: educatore da una parte ed educandi dall'altra" (Freire 1970 [2018]: 88). La pratica educativa problematizzante supera la contraddizione educatore-studente non attraverso la negazione dell'autorità del formatore, ma intervenendo sul processo della costruzione di conoscenza, che diventa dialogico e aperto. L'autorità si configura allora, in primo luogo, come responsabilità che si manifesta sia nella progettazione delle attività didattiche, sia nel coordinamento della comunicazione con e tra gli studenti, sia in un intervento finale di risoluzione da parte del docente,

¹⁴⁸ Tale valore può essere definito in termini di status. A differenza del predominio, lo status segnala l'esistenza di un accordo sociale: una persona e la categoria a cui appartiene sono designati dai membri di una comunità come gli individui più adatti per il raggiungimento di un obiettivo a cui la comunità stessa attribuisce una particolare importanza (Angelelli 2004a).

che può servire a dissipare i dubbi degli studenti¹⁴⁹. In questo senso è necessario soffermarsi sull'espressione del sapere dell'insegnante come contributo dell'esperto autorevole. In un ambito complesso e non ordinato (ossia imprevedibile e dinamico) quale l'interpretazione, il docente può efficacemente fugare alcuni dubbi di carattere specifico, come quelli legati alla terminologia e alla pragmatica della comunicazione, ma non può fornire una risposta definitiva, proprio perché il tipo di sapere che viene costruito non è circoscrivibile, ma aperto all'influsso di diverse variabili idiosincratiche e di diverse risoluzioni. E, del resto, nella pratica didattica dialogica ciò che viene tematizzato non è (solo) l'oggetto del conoscere, ma le persone stesse, che non dibattono polemicamente, in maniera competitiva, per affermare un'idea su un'altra, ma mettono sul tavolo sia l'oggetto del sapere sia se stessi in dialogo. Rapportandosi all'oggetto epistemologico e agli altri soggetti, i partecipanti in dialogo si scoprono e si conoscono, tra sé e con il Sé. Il formatore si inserisce però in questo dialogo didattico con una posizione che è solo relativamente paritaria. Il formatore, difatti, parte da una duplice conoscenza che non appartiene, ancora, agli studenti: il formatore "come Socrate" (e come l'interprete) "conosce l'arte del dialogo" (Stanghellini 2017: 256), ne conosce il metodo e ne conosce il fine, che non coincide con il trionfo di una verità sull'altra, e forse nemmeno con la definizione dell'oggetto del conoscere. Al contrario, di fronte al problema dibattuto "l'*ethos* del dialogo socratico non è conoscere la cosa chiamata 'virtù'; piuttosto è conoscere se stessi impegnandosi autenticamente nello sforzo di definire quel concetto sfuggente" (Stanghellini 2017: 258). Non sorprende, quindi, che molti dialoghi socratici siano aporetici, non abbiano, cioè, una conclusione: quel che importa non è nominare la virtù, ma nominare se stessi, le proprie idee, il proprio posizionamento rispetto al problema, al contesto, al proprio ruolo di interprete che coordina e gestisce l'interazione. Nel nostro caso, il formatore non fornisce una verità rigida – una definizione – ma guida il dialogo con gli studenti attraverso le domande che sa porre, piuttosto che attraverso le risposte che produce.

L'autorità del formatore resta però inalterata nella sua seconda funzione: come membro a pieno titolo di una comunità professionale, il formatore ha il compito di insegnare (descrivere e negoziare al contempo) le norme, i valori, l'etica e i parametri di qualità vigenti in quella stessa comunità. L'apprendimento del saper fare e del saper essere costituisce difatti un processo di acculturazione¹⁵⁰

¹⁴⁹ Kiraly (2000) suggerisce un intervento conclusivo di "appropriazione" da parte del docente che, raccogliendo le idee espresse dalla classe, le interpreta e ripropone in maniera ordinata. La differenza di questo tipo di intervento rispetto alla dinamica tradizionale sta nell'"ultima parola" (*ibidem*, traduzione di chi scrive) lasciata al giudizio della classe.

¹⁵⁰ Il processo di acculturazione indica, in ambito antropologico, il processo per cui un bambino entra a far parte della sua comunità. In ambito sociologico, si parla piuttosto di socializzazione. Nel primo caso, l'accento è posto sulle competenze

in cui il formatore rappresenta il professionista formato e assume in un certo senso una funzione di tipo genitoriale¹⁵¹, intendendo con questo il ruolo dell'esperto che accompagna gli interpreti novizi verso una piena appartenenza sociale alla comunità. Tale tipo di formazione non può essere acquisita dagli studenti se non attraverso la relazione con l'interprete *senior* (o, faticosamente, sulla propria pelle nel mondo del lavoro).

Non si può però pensare che il potere venga redistribuito senza l'intervento del formatore che sceglie di farlo, e che può farlo, grazie all'autorità di cui gode. La presa di parola in aula, la possibilità di mettere in discussione, interrogare, sollecitare gli altri possono essere prerogative del formatore, oppure costituire attività conversazionali accessibili, con diversi equilibri, a tutti i partecipanti; in ogni caso, questa ripartizione dipende fortemente dall'atteggiamento del formatore in questo senso. Una distribuzione più orizzontale dell'autorità conversazionale, in cui i saperi, le opinioni, le credenze e i vissuti degli studenti ricevono spazio e riconoscimento, è possibile solo perché è il formatore a desiderarla e a impostarla in virtù dell'autorità situazionale di cui gode e di cui non può (e, a nostro avviso, non deve) liberarsi.

Vero è che il rapporto, o la contraddizione autorità-libertà (Freire 1996 [2014]: 54), sembra ancora essere spinoso nell'ambito della relazione pedagogica, forse per una malintesa identità tra "autorità" e "autoritarismo"; nonostante la letteratura in materia, in particolare quella di matrice sociocostruttivista o afferente alla pedagogia critica (Freire 1970 e 1996; Giroux 2011) abbia

culturali che costituiscono l'appartenenza a un gruppo; nel secondo, sulle competenze relazionali che consentono di comportarsi come un membro funzionale del gruppo (Chang 2008). Abbiamo preferito usare il termine antropologico ritenendo che una cultura abbracci anche le forme delle relazioni e i ruoli ritenuti possibili, nonché i significati simbolici a essi attribuiti. L'apprendimento può del resto essere considerato anche come una forma di iniziazione: nelle parole di Garrison, Anderson, Archer (2000: 95, corsivo nel testo), "[t]he educational process is largely concerned with being *initiated*, not only into the common body of knowledge (i.e., public knowledge), but also into the meta-cognitive processes and culture of a discipline or field of study": un processo che può avvenire grazie alla relazione collaborativa e al contempo critica (in grado, cioè, di riflettere su se stessa) della "collaborative inquiry", dell'indagine collettiva.

¹⁵¹ In Freire, il paragone insegnante-genitore assume un ulteriore significato, innestandosi sulla contraddizione autorità-libertà insita nella relazione pedagogica. Il genitore che consiglia, ma non impone, consente al figlio di esplorare i propri desideri e di sbagliare, invece di preservarlo dall'errore e, così facendo, dalla scelta. Allo stesso modo il formatore deve lasciare agli studenti la libertà di decidere, e la responsabilità di farsi carico delle conseguenze delle proprie scelte: "[U]na pedagogia dell'autonomia deve centrarsi su esperienze che stimolino alla decisione e alla responsabilità, vale a dire, su esperienze rispettose della libertà" (Freire 1996 [2004]: 89). Nella didattica dell'interpretazione, gli studenti sono spesso chiamati a compiere scelte nell'ambito della simulazione: sta al formatore attirare la loro attenzione sulla loro inevitabilità: perseguendo una strada e abbandonandone altre, lo studente si fa consapevole non solo dei perché delle proprie scelte, ma dei rischi e delle conseguenze insiti in esse.

largamente affrontato il tema, ci sembra che le parole di Paulo Freire meglio riescano a far luce sulla questione senza cadere nella retorica della rinuncia all'autorità del formatore: “È il mio buon senso ad avvertirmi che non è il segno di un mio autoritarismo l'esercizio dell'autorità¹⁵² di insegnante in classe, quando prendo decisioni, oriento l'attività, stabilisco dei compiti, esigo la produzione individuale e collettiva. È solo la mia autorità che compie il suo dovere”¹⁵³ (Freire 1996 [2004]: 54). Freire ci mette qui in guardia dall'abdicare alla responsabilità dell'insegnare, poiché “l'insegnante che si esime dal compiere il suo dovere di proporre dei limiti alla libertà dell'alunno, che si sottrae al dovere [...] di essere rispettosamente presente nell'esperienza formativa dell'educando” trasgredisce l'etica dell'insegnamento. Uno smantellamento non controllato della relazione di autorità-dipendenza insita nella dimensione pedagogica rischia difatti di precipitare gli studenti in una dimensione sconosciuta di totale autonomia rispetto alla materia e al proprio apprendimento quando ancora non sono pronti per sostenere questo passaggio.

Questo è il processo attraverso il quale il formatore può cercare di impostare una didattica dell'autonomia; manca però un elemento fondamentale. Se concepiamo l'apprendimento come un processo di partecipazione e di rielaborazione individuale, non si può fare a meno dell'assunzione di responsabilità da parte degli studenti come partecipanti attivi.

Che cosa significa per lo studente assumersi la responsabilità del proprio apprendimento? Innanzitutto, abbandonare una visione passiva del proprio ruolo, che sia collocato all'interno di una didattica sociocostruttivista o meno. L'ascolto attivo, l'interrogarsi, la ricerca individuale, l'applicazione sempre più rigorosa del pensiero critico e della curiosità sono obiettivi validi per ogni approccio didattico. In un approccio sociocostruttivista, questi momenti vengono apertamente incentivati attraverso strumenti e attività comunicative, in cui i processi interiori divengono espliciti e pubblici.

Tale assunzione di responsabilità non annulla l'autorità del formatore, ma la desacralizza, rendendo il formatore stesso un partner, una guida, un modello di ruolo – da accettare o meno, ma comunque un modello che indica una direzione e incarna una condizione professionale accessibile agli studenti

¹⁵² Per Freire, la tensione tra autorità e libertà si risolve nella disciplina, “risultato dell'armonia ... tra autorità e libertà”, che corrisponde a “l'accettazione da parte di entrambe di limiti che non possono essere trasgrediti” (Freire 1996 [2014]: 74). Il docente, quindi, non deve né abusare del proprio potere disconoscendo la persona e le conoscenze degli studenti, né abiurare al proprio compito di insegnante.

¹⁵³ Freire insiste sul concetto di “dovere” come responsabilità etica e morale dell'insegnante nei confronti del compito intrapreso, dei suoi studenti e di se stesso; nei confronti, potremmo dire, dell'umanità intera, perché la sua pratica critico-educativa ruota attorno al ruolo trasformativo dell'educazione nei confronti dell'intera società.

attraverso il proprio percorso di formazione: una meta raggiungibile, passo dopo passo, grazie all'apprendimento.

Nell'“immersione nella conoscenza condivisa tra i professionisti ... esercitando la propria agentività nell'adattamento e nel rinnovamento personali di quella stessa conoscenza” (Tillema, van der Westhuizen, Smith 2015: 1, traduzione di chi scrive), lo studente alimenta la propria immagine di un Sé professionale, definito come la “consapevolezza profonda della propria *responsabilità* in quanto partecipante attivo a un processo comunicativo complesso in cui [l'interprete] svolge un ruolo chiave che può avere effetti significativi sulla buona riuscita di relazioni commerciali, rapporti legali, terapie mediche... .” (Kiraly 2000: 13; corsivo e traduzione di chi scrive).

È qui che si assiste allora alla transizione tra responsabilità del formatore e responsabilità dello studente. Un rifiuto nell'assunzione di responsabilità da parte di quest'ultimo non inibisce l'apprendimento, ma lo rende inutile di quella parte di investimento personale e motivazionale da un lato, e di pensiero critico dall'altro, che si esercitano nella partecipazione ragionata alla lezione. Lo studente è quindi sollecitato a riconoscere la sua parte di responsabilità: responsabilità come agentività, nella scelta del proprio agire; responsabilità come assunzione etica delle conseguenze delle proprie scelte, come futuro professionista, come studente, come individuo coinvolto in processi di trasformazione che lo coinvolgono personalmente.

IV.1.1 Autoregolazione e metacognizione: il potere come responsabilità nella dimensione digitale

Un'ulteriore modalità di assunzione di responsabilità da parte dello studente sta nell'autoregolazione, ossia nella capacità di applicarsi a un compito nutrendo la propria motivazione, dosando gli sforzi, individuando le proprie debolezze per ritentare con maggior successo la volta successiva, e alimentando così un ciclo di automotivazione che sostiene l'apprendimento stesso. In questo senso, lo studente regola ciò che fa ed esercita un controllo su di sé e sull'attività in corso volti al raggiungimento di un obiettivo.

L'autoregolazione risulta di particolare importanza per una particolare tipologia di formazione a distanza, svolta con grandi coorti di studenti (come nei MOOC) e che poggia fortemente su attività di tipo autonomo e asincrono, in cui lo studente gestisce i tempi dell'accesso al contenuto di studio. Spesso queste attività prevedono contenuti interattivi che forniscono allo studente una valutazione automatica, sollevando il docente dal carico di valutare numerose prove on-line. Le competenze sviluppate in questa tipologia di formazione puntano all'autonomia dello studente che diviene

autodidatta in un senso nuovo: impara da solo, gestendo le proprie energie e motivazioni, attraverso l'interazione con un contenuto, spesso (ma non sempre, come nel caso delle lezioni videoregistrate) manipolabile e reattivo.

Nelle nostre sperimentazioni didattiche, abbiamo scelto di non puntare su questo tipo di attività, preferendo mantenere attività di carattere interazionale, a molti o a due, che meglio raccolgono e riproducono le caratteristiche del compito dell'interprete.

Anche nella dimensione digitale abbiamo preferito mantenere la presenza del formatore come figura di monitoraggio e di guida, facendo nostro l'interrogativo posto da Garrison (1998: 124) quando, nel criticare i presupposti autodirettivi caratteristici dell'andragogia, afferma che essi suggeriscano “a high degree of independence which is often inappropriate from a support perspective and which also ignores issues of what is worthwhile and what qualifies as an educational experience”.

Non abbiamo quindi impostato attività di studio autoregolato o esclusivamente autonome, se non per due test di inizio e fine corso per la prima sperimentazione (Labo1), in cui il test forniva automaticamente il risultato agli studenti stessi, fungendo quindi da strumento di autovalutazione.

Le attività degli studenti, anche quelle individuali come il diario autoriflessivo o il glossario di classe, hanno altrimenti sempre ricondotto a un passaggio successivo in cui l'Altro fosse presente: nel caso del glossario, lavorando su un artefatto collettivo e destinato a un uso di classe; nel diario autoriflessivo¹⁵⁴ attraverso il dialogo con la formatrice che commenta e alimenta le riflessioni dello studente. L'autoregolazione degli studenti è stata qui limitata alla creazione di momenti metacognitivi che ricevono però un'attenzione individualizzata da parte della formatrice. In questo senso, la responsabilità viene declinata nella forma dell'onestà intellettuale, non solo e non tanto nei confronti della formatrice, quanto piuttosto dei propri.

La responsabilità dello studente verso il proprio processo di apprendimento è stata promossa tramite l'impulso dato alle attività autoriflessive, che stimolano il raggiungimento dell'autonomia da parte dello studente (Kiraly 2000) seguendo un percorso diverso. Inoltre, si è scelto di individuare la responsabilità anche nella modalità di partecipazione degli studenti, riconoscendo e lasciando spazio il più possibile ai loro dubbi e alle loro curiosità, suggerendo spunti di analisi e seguendo poi il filo della discussione¹⁵⁵. Tale espressione di partecipazione attiva si può tradurre nella nozione di potere come controllo.

¹⁵⁴ A partire dalla seconda sperimentazione: per le motivazioni di questa scelta, cfr. cap. IV, §III.1.

¹⁵⁵ Si noti qui come il formatore assuma su di sé, all'inizio, il ruolo di motivatore e iniziatore del processo di assunzione di responsabilità. Lungi dall'essere automatico, il cambiamento nel ruolo dello studente può anzi innescare in questi ultimi delle strategie di resistenza (per lo più passiva) volte al mantenimento del ruolo tradizionale, in cui lo studente è

IV.2. Potere come controllo, in aula e nella dimensione digitale

Il potere può essere inteso anche come la capacità di controllare l'andamento e l'esito di un compito o di un processo. Si pone così in parziale continuità con l'autoregolazione, ma con alcune diverse sfumature.

Uno dei principi sociocostruttivisti utilizzati per la nostra impostazione didattica afferma che allo studente viene assegnato il controllo del processo di apprendimento. Abbiamo scelto questa formulazione, evitando di sostenere una redistribuzione del potere in classe *tout court*, per la difficoltà di impostare una didattica che sapesse esprimere al contempo responsabilità da parte di tutti i partecipanti e una totale simmetria nella distribuzione del potere. In questa formulazione, "controllo" significa per noi capacità di gestirsi, quindi di coltivare e mettere in pratica la propria autonomia. In tal senso, il controllo esercitato sul compito, sulla situazione e sul Sé che nella situazione si cala corrisponde al soddisfacimento del bisogno di autonomia (Deci, Ryan 1985a e b) che si esprime poi nella percezione di un *locus* del controllo interno: la capacità di produrre effetti significativi non solo nell'ambito interiore del Sé, ma anche nella dimensione collettiva della lezione. Lo studente percepisce di poter in qualche modo alterare la lezione, sente che i suoi interventi non sono inutili. Il loro effetto si produce nell'incontro con l'ascolto del docente e nella sua gestione didattica: il formatore non struttura rigidamente la lezione, ma crea un ambiente comunicativo in cui i contributi dei vari partecipanti ricevano adeguato riconoscimento e possano contribuire all'andamento della lezione in corso e di quelle successive. Gli interessi degli studenti vengono accolti e i loro dubbi, interrogativi, problemi ricevono uno spazio di esplorazione che non viene considerato tempo sottratto al buono svolgimento della lezione, bensì il nucleo della lezione stessa. In questo tipo di approccio, è interessante prendere in considerazione da un lato le attività proposte, che modellano i comportamenti degli studenti, e, dall'altro, gli interventi del formatore stesso, che contribuiscono a sollecitare, monitorare e guidare i contributi della classe, portando all'attenzione degli studenti aspetti ignoti o ambigui (in particolare quando la classe lavora su questioni etiche, come le scelte e il posizionamento dell'interprete).

l'ingranaggio all'interno di una lezione frontale, centrata sul docente e con interattività ridotta. Il *modus operandi* costruttivista può infatti venire rifiutato per il modo in cui rovescia le idee e le aspettative nutrite dalla classe nei confronti di ciò che significa "imparare" e "studiare" (Kiraly 2000), poiché "studenti e insegnanti contribuiscono spontaneamente al mantenimento dello status quo" (Kiraly 2000: 54, traduzione di chi scrive; cfr. anche Toury 1992).

IV.2.1 Potere come controllo nella didattica on-line

Nelle lezioni on-line, il controllo dei temi della lezione può essere affidato agli studenti spostando il ruolo di *question-maker* dal formatore alla classe. Il forum, come luogo dell'indagine collettiva, può aprirsi con un post di uno studente incaricato di porre il primo interrogativo su cui la classe si concentrerà. Questo tipo di intervento viene percepito positivamente dagli studenti, con alti livelli di partecipazione, motivazione e soddisfazione (Rourke, Anderson 2002). Tuttavia, esso comporta una grande responsabilità. In questo senso, responsabilità e controllo convergono in una manifestazione di potere inteso come agentività, a cui però corrisponde il rischio di scatenare eventi negativi e/o incontrollati all'interno della lezione. L'attribuzione di questa responsabilità allo studente deve essere quindi conferita dopo un processo di modellamento di ruolo (per la didattica on-line, cfr. Anderson 2004) attraverso l'osservazione della stessa attività condotta dal formatore nel corso delle prime discussioni prima della sua "dissolvenza". Si tratta quindi di una danza simmetrica tra interventi degli studenti e monitoraggio del formatore: i primi, volti all'esplorazione di punti ritenuti rilevanti; il secondo, orientato al mantenimento del dibattito su binari didattici, in una possibile miscela di aneddoti personali degli studenti (un rimando al Sé importante, ma che non deve scadere nella confidenzialità o nel chiacchiericcio), astrazioni di carattere generale (informate dalla conoscenza teorica ed esperienziale del formatore), e valutazioni di qualità (i cui parametri chiave diventano trasparenti attraverso una loro problematizzazione). Una danza non facile, in cui entrambi i ruoli consentono di continuare il ballo, ma per cui l'"extensive use of teacher facilitation and collaborative student inquiry" (Kiraly 2000: 38) difficilmente diviene, come invece suggerisce Kiraly (ivi), un "equitable, empowering distribution of power and role relationships". L'autore presenta le due attività conversazionali – la facilitazione del docente e l'indagine collaborativa degli studenti – come due facce della stessa medaglia, ma il rapporto tra partecipazione degli studenti e facilitazione del formatore ci sembra non raggiungere mai un punto di equilibrio: una sua inclinazione verso il ruolo del formatore come animatore, moderatore, facilitatore, guida nei confronti degli studenti appare inevitabile. Tale ruolo non deve per forza esprimersi in un presenzialismo quantitativo, quanto piuttosto nella qualità significativa dei contributi didattici. Gli interventi del formatore che chiariscono, correggono, indirizzano costituiscono una qualità della sua presenza didattica, e un elemento imprescindibile, anche dal punto di vista degli studenti: risulta quindi impossibile decostruire totalmente l'autorità del formatore – una manovra che vorrebbe rettificare quella che rimane un'asimmetria fondante della relazione pedagogica e che rientra, a nostro avviso, nella responsabilità etica del formatore nei confronti degli studenti.

IV.3 Potere come *empowerment*

Il potere inteso come potenza, come raggiungimento della fiducia nelle proprie capacità e nelle proprie idee che consente di esprimersi e agire, può tradursi anche nel concetto di *empowerment*. Centrale in una didattica sociocostruttivista (Kiraly 2000), esso resta tuttavia difficile da definire in maniera netta, in particolare perché una sua definizione – e, più propriamente, il suo contesto di attuazione e le sue conseguenze – è inscindibile dalla cornice teorica in cui viene inserito.

Con l'accento che pone sullo sviluppo dell'autonomia dell'individuo e delle scelte che questi compie, il concetto è stato sfruttato da pedagogie di svariati orientamenti (Johnson 1991), da chi si oppone alla centralizzazione dell'istruzione e rivendica autonomia decisionale per gli insegnanti, a chi sostiene la necessità di radicarsi nelle realtà locali e di resistere all'omogeneizzazione delle pratiche didattiche, degli standard di riuscita o fallimento, dei diversi significati che “qualità” o “riuscita” possono avere.

Il concetto di *empowerment* si presta quindi a diverse interpretazioni a seconda della visione dell'apprendimento, dell'istituzione scolastica, dell'individuo e del suo ruolo nella società. Lawson (2011) individua tre diverse nozioni, tre diversi utilizzi dell'*empowerment* in ambito educativo. Il primo si costituisce come una forma di modellamento per cui lo studente diviene sempre più autonomo, sempre più in grado di compiere scelte che riguardano il proprio futuro professionale, sempre più competitivo in termini di spendibilità nel mondo del lavoro. Questo tipo di crescita, fortemente centrata sull'individuo a scapito della dimensione collettiva e sociale dell'apprendimento (e dell'esistenza), ricalca i valori e le necessità del sistema post-fordista in cui ottime capacità decisionali, gestione degli sforzi, della motivazione e dell'orientamento all'obiettivo servono a (ri)produrre professionisti in grado di collocarsi su un mercato del lavoro caratterizzato da forte competizione e alta specializzazione. Lo studente diverrebbe così un professionista in grado di prolungare in maniera autonoma un processo di accumulazione di competenze che lo rendano sempre più appetibile per i datori di lavoro: una condizione necessaria in una società del rischio (Beck 1986 [2000]) in cui il posto di lavoro non è garantito, la competizione è crescente, e lo sforzo di “migliorarsi” è spostato dall'istituzione all'individuo, inserito in un processo permanente di autopromozione, piuttosto che di reale e libera formazione.

Una seconda interpretazione dell'*empowerment*, apparentemente non più benevola, consente però di conciliare gli scopi e i limiti dell'istituzione educativa con un processo di emancipazione dello studente. L'*empowerment* posto come obiettivo didattico funge in questo caso da meccanismo di produzione di identità funzionali in grado di operare efficientemente in determinati ruoli sociali. Questo processo di creazione di soggettività, che descrive correttamente il processo educativo nella

sua natura e finalità di processo di acculturazione¹⁵⁶, si nutre di tecniche disciplinanti (Foucault 1975) introiettate dal soggetto, che monitora il proprio comportamento e aderisce ai valori delle istituzioni di cui fa parte. Tale forma di microsorveglianza produce però “corpi docili” (*ibidem*) che rischiano di non riuscire a inserire discorsi e azioni individuali e/o contrastanti tra le crepe del discorso e dei valori egemonici. Il problema, qui, non è il potere racchiuso e detenuto dall’istituzione educativa. Il potere non assume un segno negativo a priori; non è “malvagio” ma potenzialmente “pericoloso” (Levitt 2008) laddove non sia accessibile e condivisibile, laddove non sia possibile contrapporre visioni alternative a quelle dominanti: laddove, quindi, non si educi all’autonomia critica (Hodkinson, Sparkes 1993).

Ci sembra che lo scenario foucaultiano, dalle tinte apparentemente fosche, ben riconosca le difficoltà di generare un movimento trasformatore all’interno di istituzioni educative rigide e divise tra tensioni diverse che si rivolgono all’insegnamento, alla ricerca, alla produttività, alla creazione di percorsi di studi che garantiscano un futuro lavorativo agli studenti. Nonostante tali limiti oggettivi, però, la pratica educativa anche istituzionale non impedisce tentativi di autentica emancipazione e trasformazione, di sé e del mondo, all’interno e oltre la pratica didattica.

Possiamo qui attingere alla terza interpretazione del processo di *empowerment*, che ha radici profonde sia nella psicologia sociale e dell’educazione, sia nelle pratiche femministe che puntano alla conquista dell’autonomia da parte di gruppi oppressi, sia nella pedagogia critica (Freire 1996 [2004]).

Gran parte della letteratura che abbraccia questa terza visione mette l’accento sul potenziamento del formatore all’interno del sistema scolastico e immagina una redistribuzione a cascata del potere da parte dell’insegnante che incoraggia e legittima le voci della classe: un’operazione che sottolinea la natura indiscutibilmente ottrita della “liberazione” degli studenti. Il potenziale trasformativo dell’*empowerment* consiste allora non nel ribaltamento dei ruoli didattici, ma negli obiettivi del corso e della relazione pedagogica: lo sviluppo di quelle capacità che consentano di “aumentare il controllo o la gestione delle proprie vite e delle decisioni che influenzano le proprie vite” (Kreisberg 1992: 19, traduzione di chi scrive).

Nella nostra didattica, il concetto di *empowerment* ha occupato un ruolo affine, ma più circoscritto. Ispirandoci alla definizione di Hodkinson e Sparkes (1993), abbiamo definito l’*empowerment* come un processo che si fonda innanzitutto su due dimensioni: la prima è l’efficacia personale, concetto che si avvicina a quello di autonomia (Deci, Ryan 1985a e b), e che deve essere accompagnato da una percezione di autoefficacia (Bandura 1986), ossia dalla consapevolezza metacognitiva della propria abilità; la seconda dimensione è quella dell’autonomia critica: la capacità di sviluppare un

¹⁵⁶ Cfr. nota 150.

pensiero autonomo, di usare la teoria per guidare la pratica, di comprendere le circostanze della propria esistenza, comprese le forze strutturali che circondano il nostro operato.

Hodkinson e Sparkes (1993) individuano una terza, fondamentale dimensione: la comunità. Benché l'apprendimento sociocostruttivista sia inerentemente radicato nella relazione tra l'individuo e gli altri, gli autori si riferiscono in particolare alla capacità di lavorare in e con un gruppo per ottenere un cambiamento sociale. La nostra didattica, invece, si è concentrata sulla dimensione etica (e in questo senso sociale) dell'apprendimento¹⁵⁷ e della professione, ma sempre intesa come acquisizione di responsabilità e consapevolezza da parte dell'individuo: la relazione con il gruppo viene considerata come lo strumento e l'ambiente in cui queste capacità si possono sviluppare, ma non come un obiettivo a sé stante.

Tuttavia, per sfuggire almeno in parte al meccanismo disciplinante dell'introyettamento di valori proposti da altri, l'apprendimento di un'etica della professione deve essere un apprendimento aperto al posizionamento e alla critica. La trasparenza che gli studenti meritano da parte del formatore (Freire 1996 [2004]) non riguarda solo gli obiettivi di apprendimento e i parametri di qualità, ma anche un'analisi chiara della storia dell'elaborazione etica della comunità professionale, di una sua contestualizzazione, dei possibili diversi posizionamenti che un interprete può scegliere e che un formatore a sua volta ha¹⁵⁸. La trasparenza del formatore ha quindi come obiettivo la demistificazione della sua figura e della sua etica. Il formatore ha il compito di storicizzare la propria posizione etica, di ancorarla in uno spazio, un tempo, una visione del mondo, di problematizzarla, renderla aperta alle critiche, purché esse siano sincere e diventino sempre più solide e ragionate.

Nella nostra pratica didattica abbiamo quindi cercato di risolvere una doppia contraddizione: prima di tutto, tra l'*empowerment* degli studenti e un'autorità illusoriamente assente, ma in realtà esercitata

¹⁵⁷ Dewey (1916: 9) insiste sulla necessità di un'istruzione che formi gli studenti non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche etico-sociale: "One of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education. When the acquiring of information and of technical intellectual skill do not influence the formation of a social disposition, ordinary vital experience fails to gain in meaning, while schooling, in so far, creates only "sharps" in learning – that is, egoistic specialists".

¹⁵⁸ Freire (1996 [2004]: 61 in Pereira 2017: 34) afferma: "Au nom du respect que je dois aux élèves, il n'y a aucune raison que j'omette ou dissimule mon option politique en assumant une neutralité qui n'existe pas. [...] Au contraire, mon rôle est de témoigner du droit de comparer, de choisir, de rompre, de décider et de stimuler l'assomption de ce droit pour les apprenants". L'impossibilità della neutralità nella didattica, del mettere una distanza tra il Sé e quanto si sta insegnando viene espressa anche da Bruner (1988: 158), che sostiene: "Ciò di cui abbiamo bisogno [...] è una base per discutere non solo il contenuto di ciò che sta davanti a noi, ma anche gli atteggiamenti che è possibile prendere nei suoi confronti".

in maniera ambigua e manipolatoria; secondariamente, tra l'*empowerment* e il ruolo relativamente subordinato dello studente. Ciò è avvenuto riconoscendo nella relazione pedagogica una inerente asimmetria che ha però un fine preciso: essa si rivolge alla formazione di un individuo nella sua totalità e complessità, prendendo in considerazione conoscenze, competenze e valori.

Questo processo si inserisce in un riconoscimento etico dell'Altro che passa attraverso la consapevolezza di ruoli e responsabilità sì diverse, ma complementari, e non per questo forzatamente armoniche: l'apertura dialogica alle molteplici prospettive lascia spazio anche al conflitto e alla sfida all'autorità, purché ciò avvenga nei registri del rispetto e, soprattutto, si radichi nel discorso critico ragionato e motivato. *Empowerment*, quindi, anche come possibilità di rottura, non distruttiva, ma quale costruttiva espressione di sé all'interno di un dialogo in cui si discute per scoprirsi, imparare, trasformarsi. Tali azioni comunicative e tali processi cognitivi e metacognitivi entrano in una relazione dialettica con il contesto di apprendimento: contribuiscono a formarlo e da esso sono a loro volta formati. Se si desidera aprire la propria didattica a tali processi, ci sembra fondamentale passare attraverso una definizione più specifica dell'ambiente di apprendimento e delle attività che in esso si svolgono, analizzate più nel dettaglio all'interno del capitolo seguente, dedicato alle sperimentazioni in senso stretto.

V. L'ambiente di apprendimento

L'ambiente riveste una straordinaria importanza quale cornice significativa: l'apprendimento acquista difatti un suo senso nel momento in cui viene messo in relazione con una situazione che non è mai identica, ma ha precise caratteristiche: tempi, luoghi e modi del dialogo intervengono nella costruzione di un contesto in cui si radica il significato dell'apprendimento.

Secondariamente, l'ambiente è produttore di significato per la sua capacità di avere un impatto sul vissuto dello studente. Se agli studenti si chiede di intervenire criticamente sul materiale, se si chiede loro di confrontarsi con altri, pari o esperti, se si chiede di analizzare le proprie idee e le proprie emozioni e di comunicarle, allora l'ambiente in cui hanno luogo queste attività cognitive e affettive deve essere adeguato – il che significa in grado di incoraggiare, accogliere e riconoscere il discorso degli studenti, quello che abbiamo definito un ambiente comunicativo protetto.

Di fronte a un concetto così sfaccettato, è necessario individuare una nostra definizione di ambiente. Boyd e Apps (1980) hanno suggerito che le attività umane contribuiscano a formare (e sono a nostro giudizio a loro volta formate da) tre tipi di sistemi: personale, sociale e culturale. Gibson (2003)

approfondisce tali nozioni (applicandole allo studio di una comunità di apprendimento on-line), per cui il primo sistema è formato da “the person’s goals, motivation, learning history, and abilities”; il secondo introduce invece le nozioni di “roles, relationships, norms, and rules” di un gruppo specifico, in parte plasmate nell’esperienza comune; il terzo, infine, è rappresentato da “values, beliefs, customs, laws”, a definire comportamenti etici oppure devianti.

Tale definizione consente di portare alla luce la molteplicità di fattori che contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento, pur non sottolineando un elemento fondamentale: il tipo di attività che nell’ambiente si svolge, e il mezzo comunicativo e/o operativo utilizzato dal gruppo.

Noi definiremo qui l’ambiente di apprendimento come l’intreccio di una temporalità e di una spazialità precise, che comprende i mezzi utilizzati per sostenere l’apprendimento; di partecipanti dalle caratteristiche sociali e individuali uniche con delle specifiche disposizioni (Bourdieu 1991); di attività che vengono svolte all’interno di questo contesto e dal loro scopo; dai contenuti che vengono proposti; e dalla cornice istituzionale che contiene il processo di apprendimento.

In una didattica in cui l’oggetto (l’interpretazione dialogica) si identifica con la forma (la didattica del dialogo), attività e ambiente perdono i propri confini ben definiti per fondersi in un ibrido tra mezzo e compito: ciò vale in particolare per quel che riguarda la dimensione on-line, in cui gli strumenti in cui avviene la comunicazione circondano e influiscono sulla comunicazione stessa e le sue caratteristiche, e in cui la natura essenzialmente scritta (e parzialmente iconica) del discorso alimentano l’importanza e l’attenzione riservata al contenuto comunicativo. Troviamo quindi un’affinità tra i compiti richiesti all’interprete, e al formatore, le cui attività principali richiedono capacità di analisi e monitoraggio continuo del contesto e dei partecipanti (compresi sé stessi). Benché ciò sia vero per ogni tipo di interazione, nel caso dell’interpretazione e della formazione il ruolo del dialogo e il suo contenuto vengono esplicitamente tematizzati, favorendo l’emergere di competenze affini da impiegare in entrambi i casi e stabilendo una relazione profonda tra la ricerca nell’ambito degli *Interpreting Studies* e quella che si orienta verso una didattica dialogica.

CAPITOLO III

IL LABORATORIO IN INTERPRETAZIONE TELEFONICA

Le sperimentazioni didattiche

I. Il Laboratorio di Interpretazione telefonica

Il Laboratorio di Interpretazione Telefonica in ambito medico è stato proposto in due diverse sperimentazioni didattiche alle studenti del primo e del secondo anno della laurea magistrale LM-94 in Traduzione e Interpretariato dell'Università di Genova. Le lingue di lavoro del Laboratorio sono francese e italiano.

La prima sperimentazione (che indicheremo qui con la sigla Labo1) ha avuto luogo nel secondo semestre (marzo-maggio) dell'anno accademico 2016/2017; la seconda (indicata come Labo2), nel primo semestre (novembre-gennaio) dell'anno accademico 2017/18. Il Laboratorio consiste di due lezioni alla settimana di un'ora ciascuna¹⁵⁹, una in presenza e la seconda on-line, per un totale di venti ore.

La struttura delle due tipologie di lezioni è in parte simile: in entrambe, l'attività centrale è una simulazione di interpretazione telefonica in ambito medico, a cui fa seguito una prima autovalutazione dello studente-interprete, la valutazione tra pari, il feedback della formatrice. A questo punto, le attività divergono a seconda dell'ambiente didattico: nella lezione in presenza, si passa alla discussione di classe, spesso supportata dall'analisi di trascrizioni autentiche (da cui il copione della simulazione è stato tratto o ispirato; cfr. §II.1.3, *infra*) e/o alla discussione di materiale didattico; nella lezione on-line, svolta contemporaneamente su Skype (chat) e su Moodle (forum della lezione), l'attività principale è una discussione sincrona sul forum (a cui si è spesso accostata, in maniera imprevista, la discussione in chat).

¹⁵⁹ Nel corso del Labo1, a causa di alcune assenze accademiche della formatrice sono state recuperate alcune lezioni in presenza facendo due ore di lezione on-line (cfr. tab. 3, *infra*). Data la difficoltà di trovare un orario settimanale per una seconda lezione on-line da un'ora, gli studenti hanno scelto di allungare la lezione già fissata in un orario concordato. La lezione di due ore ci ha dato modo anche di esplorare meglio le potenzialità della comunicazione on-line e la percezione che gli studenti ne hanno nel questionario conclusivo.

A conclusione di entrambe le lezioni, la studente-interprete¹⁶⁰ redige il diario autoriflessivo personale (il *journal de l'étudiant*), ripercorrendo le emozioni e le riflessioni vissute prima, durante e dopo la simulazione, i propri punti di forza e di debolezza, le scelte interpretative fatte e le loro conseguenze. A questa seconda autovalutazione, che prende più direttamente in considerazione anche la dimensione emotiva ed etica, la formatrice dà un ulteriore feedback, che conclude il ciclo.

II. Le attività didattiche

L'interazione tra i fattori che costituiscono l'ambiente determina un contesto dalle variabili molteplici. Alcune sono idiosincratiche, come lo stato d'animo dei partecipanti o la qualità della chiamata telefonica; altre, invece, sono più o meno determinate o determinabili: attività, scopo, contenuti, linguaggio didattico, cornice istituzionale – e, come tali, passibili di progettazione da parte del formatore¹⁶¹. Lezioni in presenza e lezioni on-line ruotano entrambe attorno alla simulazione di un evento comunicativo interpretato telefonicamente; esse tuttavia differiscono per il corredo di attività che seguono la simulazione. Analizzeremo quindi dapprima la natura e la struttura della simulazione, per poi distinguere i due momenti del percorso didattico a seconda delle attività per poterne meglio individuare modi e peculiarità.

¹⁶⁰ Per l'uso del femminile generico, cfr. nota 2, Introduzione.

¹⁶¹ Questo aspetto è stato però criticato da Petraglia (1998). L'autore ritiene impossibile "costruire" l'autenticità della situazione didattica, che sarà sempre una proiezione delle idee di autenticità e realtà del formatore-progettatore didattico. Kiraly (2000), a sua volta, postula l'autenticità di un'attività didattica in traduzione come lo svolgimento di un vero e proprio incarico che il formatore-professionista può condividere con i propri studenti (con cui divide anche il compenso pattuito). In mancanza di una simile casistica, si può trattare anche di un incarico modellato su un incarico reale (Kiraly 2000). Quest'ultimo caso non solo è l'unico possibile per una didattica dell'interpretazione dialogica, ma facilita almeno in parte la progettazione e l'organizzazione didattiche del formatore.

II.1.1 La simulazione

La simulazione¹⁶² è un'attività didattica che mette in campo una situazione complessa e il più possibile simile alla pratica autentica del professionista in azione. Si tratta di un'attività centrata sullo studente e aperta alle interpretazioni e alle risoluzioni della classe (“open-ended” in Oliver 2001). Essa ruota attorno a un problema, un caso, un compito da comprendere, dirimere e portare a buon fine nella veste del professionista incaricato. Si tratta di una pratica didattica elaborata in ambito psicoterapeutico (Kadrič 2017; Cirillo, Radicioni 2017), poi impiegata nella formazione di professionisti che operano in contesti interazionali (in presenza o da remoto), come medici o *counselor*, ma anche addetti alle vendite (Stokoe 2014a).

Nella didattica dell'interpretazione dialogica, la simulazione rappresenta uno strumento universalmente diffuso (tra gli altri, Pöchhacker 2004; Sandrelli 2005; Rudvin, Tomassini 2011; Chessa 2012; Colina, Angelelli 2015; Niemants 2015; Merlini 2017). Del resto, la disciplina ben si presta a un tipo di attività didattica che pone l'accento non su contenuti ben definiti e stabili da apprendere (Oliver 2001), ma su pratiche di risoluzione dei problemi e modi di essere che uniscono competenze comunicative, interazionali e deontologiche, aiutando a sviluppare “le componenti affettive di un corso, come le credenze e gli atteggiamenti degli studenti [...] e l'apprendimento di un'etica” (Oliver 2001, traduzione di chi scrive).

Non si tratta quindi di uno strumento che punta prevalentemente allo sviluppo di conoscenze o competenze linguistiche (Kadrič 2017), quanto piuttosto ad aprire spaccati su comportamenti in contesto, siano essi i comportamenti dell'interprete, o quelli dei suoi clienti. A livello didattico, questo strumento è polivalente: consente difatti di affrontare tematiche e criticità legate a vari aspetti della pratica professionale, dalla qualità alla pragmatica all'etica, consentendo di dare alla lezione una

¹⁶² La differenza tra *role-play* e simulazione non è sempre netta e i due termini sono utilizzati a volte in maniera intercambiabile nella letteratura (Niemants 2015; Fowler 1998). Benché il termine *role-play* sia il più utilizzato (Stokoe 2013; Niemants 2015; Kadrič 2017; Niemants, Cirillo 2017; Merlini 2017; Ozolins 2017), noi preferiamo il termine “simulazione”. Utilizzeremo quindi una definizione operativa per cui il *role-play* chiede agli studenti di calarsi nei panni di un altro, del personaggio che è loro stato assegnato, mentre nella simulazione lo studente agisce mettendo in campo se stesso: non recita la parte di un non ben definito interprete, ma è l'interprete che svolge un determinato incarico; come tale, interviene nell'attività contribuendo con la propria personalità, esperienza e idee (Livingstone 1983). L'investimento personale è richiesto e possibile solo per lo studente che svolge il ruolo dell'interprete e per cui la simulazione è realmente aperta e sorprendente; il medico e il paziente, che recitano le battute previste dal copione, pur adattandole, non intervengono con la propria personalità, ma recitano una parte. In questo senso, il *role-play* può essere concepito come una parte costitutiva della simulazione, o come una sua porzione: per Kadrič (2017), il *role-play* presenta un estratto da una situazione comunicativa più ampia, inserita all'interno della simulazione.

natura pluridimensionale di cui il formatore può individuare i nodi che si vogliono portare all'attenzione degli studenti, o far loro esperire.

Nel suo calare i partecipanti in una situazione complessa, costellata di momenti in cui lo studente è chiamato a valutare il contesto e compiere scelte di varia natura, la simulazione diventa esercizio di responsabilità nell'assunzione delle conseguenze delle proprie scelte comunicative. In questo senso, la simulazione consente di trasformare l'etica in una pratica concreta e analizzabile.

La formazione etica, cardine della formazione degli interpreti in qualsiasi setting, assume una particolare centralità nell'ambito della professione di interprete in ambito medico, in cui l'interazione è caratterizzata da asimmetrie conversazionali di vario tipo e dalla generale fragilità di uno dei partecipanti (cfr. *supra*). La dimensione delle conseguenze delle proprie scelte, anche in condizioni di conflitti valoriali che si configurano come “problemi etici”¹⁶³, è ugualmente centrale per la formazione di professionisti in grado di intervenire con creatività e flessibilità (Merlini 2017) nelle situazioni più disparate.

Nel nostro caso, l'accento è stato posto fortemente sulla dimensione etica delle scelte e della responsabilità professionale, con l'obiettivo di creare un “professional ethical context” (Kadrič 2017). Abbiamo quindi inteso la simulazione come l'occasione di riflettere sul ruolo dell'interprete nel contesto istituzionale medico, attraversato da svariate asimmetrie di potere, alcune inerenti e insormontabili (l'autorità epistemica del medico o dell'interprete), altre potenzialmente mitigabili (l'autorità conversazionale dei partecipanti).

L'impiego della simulazione come strumento per indagare ruoli e responsabilità dell'interprete è stato del resto indicato da diversi autori (Niemants 2015; Angelelli 2017; Niemants, Cirillo 2017). Cirillo e Radicioni (2017) ne danno una lettura ancora più netta, tracciando un paragone tra l'assunzione di

¹⁶³ Il problema etico (“ethical dilemma”) è una delle tipologie di problemi prese in considerazione nel Problem-based Learning (PBL), metodologia dalla struttura ben precisa che non abbiamo utilizzato, ma che si avvicina alla nostra pratica didattica per la dimensione di esplorazione e risoluzione di un problema (o, nel nostro caso, di una situazione complessa). La dimensione etica può quindi essere considerata come una tipologia autonoma di interrogativi da proporre e sondare con la classe. Nella professione interpretativa, abbondano le decisioni che possono essere descritte come tali, a partire dalle strategie traduttive utilizzate per la gestione dei pronomi soggetto, o l'accettabilità di interventi autonomi da parte dell'interprete. Kiraly (2000) individua dei conflitti di valori nelle situazioni per cui non esiste un obiettivo ben definito che consenta di scegliere chiaramente delle strategie, e, citando Schön (1987), indica in queste zone d'ombra il terreno d'elezione su cui innestare l'apprendimento della pratica professionale. Nel caso dell'interpretazione telefonica in ambito medico, esiste un obiettivo fondamentale: l'erogazione di una risposta alla domanda del paziente in una modalità che la renda accettabile. Ma, per raggiungere questo obiettivo, vanno prese diverse decisioni potenzialmente problematiche, che toccano la dimensione affettiva e interazionale dell'evento comunicativo, e che non possono trovare risposte certe in un set di strategie predefinite per quel singolo evento.

ruoli nella simulazione e il percorso di maturazione del bambino, in cui l'assunzione di ruoli costituisce il fondamento della socializzazione (o acculturazione) dell'essere umano all'interno della comunità. Questo paragone illumina il meccanismo di apprendimento alla base della simulazione, che è prima di tutto esperienziale, emotiva, globale nel suo sollecitare lo studente a livello cognitivo e affettivo; tuttavia, il vissuto dell'esperienza non la trasforma automaticamente in un processo epistemologico. Per questo, la simulazione deve essere strutturata secondo momenti precisi: un *briefing* precedente e un *debriefing* finale sono momenti imprescindibili (Niemants, Cirillo 2017). Il primo può servire a illustrare quelli che saranno i parametri di valutazione della simulazione, e fornire alcuni parametri necessari per l'analisi del contesto comunicativo; il secondo conclude l'esperienza elaborandone il senso per lo studente e per la classe con la problematizzazione di quanto è successo e con il feedback del formatore (o, nel nostro caso, di tutte le partecipanti).

L'autenticità della simulazione – e la sua validità come strumento didattico – è stata discussa in letteratura, in particolare da Stokoe (2013) e da Niemants (2013; 2015). Quest'ultima autrice propone un paragone tra trascrizioni di interazioni autentiche e trascrizioni di simulazioni utilizzate per la formazione degli interpreti, facendo emergere una differenza profonda tra la *performance* professionale fatta di interventi autoriali, omissioni, silenzi, aggiunte, non-*rese*¹⁶⁴, scambi trasparenti tra i partecipanti monolingue, e un modello stilizzato di dialogo (AIBIA: partecipante A – turno traduttivo – partecipante B – turno traduttivo; cfr. Niemants 2015) presente nella simulazione di classe, che conduce gli studenti su binari già tracciati, senza riuscire nei casi meno felici a suggerire agli studenti la complessità della realtà e del ruolo dell'interprete.

Il problema dell'autenticità della simulazione è sfaccettato: da un lato, l'impostazione che il formatore dà alla simulazione può far molto per potenziarla o, al contrario, delegittimarla; dall'altro, non è pur sempre sufficiente radicare una simulazione nel dato reale per conferirle autenticità¹⁶⁵, se gli studenti non riconoscono come significativo il contesto di apprendimento in cui l'esercitazione si svolge, e

¹⁶⁴ Si tratta di attività traduttive o conversazionali possibili e frequenti nella pratica professionale (Wadensjö 1998), ma spesso considerate errori nella valutazione degli studenti (cfr. il classico testo di Barik, 1971, per l'interpretazione simultanea di conferenza).

¹⁶⁵ Kiraly (2000) avverte però che l'autenticità di una pratica o di un compito didattico deve tenere in conto l'effettivo livello di competenza e di conoscenze degli studenti. In questo senso, l'autenticità è un concetto relativo, modulato dal formatore e che richiede interventi diversi da parte di quest'ultimo, anche nella progettazione didattica e nella costruzione dei materiali. Niemants e Cirillo (2017) ribadiscono la validità della simulazione, anche accompagnata da un copione, purché ragionata e regolata secondo le capacità degli studenti. Le autrici suggeriscono che la semplificazione della realtà inerente alla simulazione può essere utilizzata a scopo didattico con gli studenti che muovono i primi passi nell'interpretazione dialogica.

rilevante questa attività e il suo tema¹⁶⁶. In entrambi i casi, una delle problematiche principali risiede nel doppio strato di significati e attività che costituiscono la simulazione: a una *framed activity* (Niemants, Stokoe 2017), rappresentata dall'attività simulata (la conversazione tra medico, paziente e interprete), si sovrappone una *framing activity*, l'attività svolta dalle identità reali dei partecipanti, vale a dire l'esercitazione didattica nel contesto universitario.

Nello scenario rappresentato nelle nostre simulazioni, la *framed activity* prevede che le azioni dei partecipanti siano orientate all'individuazione dell'origine del malessere e di una terapia accettabile, passando attraverso la comprensione reciproca dei partecipanti; nel caso della *framing activity*, invece, lo studente tipicamente si orienta verso la valutazione dell'insegnante e il soddisfacimento dei parametri tradizionali di valutazione dell'interpretazione dialogica.

Per superare questo atteggiamento abbiamo scelto di intervenire grazie alla combinazione della simulazione con una seconda attività didattica, l'analisi di trascrizioni autentiche (cfr. *infra*, §II.1.3), che consente alle studenti di confrontarsi da osservatori (un formato partecipativo differente, ma sempre valido: cfr. Gavioli, Aston 2001) con la realtà professionale. Inoltre, nel corso dei Laboratori, sono stati elaborati collettivamente dei parametri di qualità situata¹⁶⁷, smontando così concetti quali "giusto" e "sbagliato" (Davitti, Pasquandrea 2014), tipici di ambiti rigidi e strutturati del sapere, per addentrarci nell'osservazione delle conseguenze delle scelte fatte alla luce dell'obiettivo dell'efficacia comunicativa e delle asimmetrie conversazionali individuate nell'interazione medica. Impostando sia l'analisi della *performance* da parte delle studenti sia il feedback formativo sulla

¹⁶⁶ Kadrić (2017) suggerisce di creare delle simulazioni a partire dalle esperienze personali degli studenti in ambito interpretativo per potenziare la rilevanza del testo. Per la formazione dell'interprete in ambito medico, tale suggerimento risulta difficoltoso: gli studenti hanno scarse, se non nulle, esperienze lavorative nell'ambito. Inoltre, il ricorso a vissuti personali può essere delicato: si potrebbero difatti sollecitare indebitamente delle esperienze negative. Tuttavia, un certo grado di immedesimazione nel paziente attraverso il recupero di ricordi personali legati al rivestimento di quel ruolo conversazionale è sempre un fattore positivo, perché coinvolge gli studenti a un livello profondo e consente loro di recuperare una prospettiva diversa sull'evento comunicativo grazie alle esperienze pregresse in prima persona.

¹⁶⁷ Abbiamo proposto agli studenti di entrambe le sperimentazioni una scheda di parametri valutativi utilizzata originariamente per l'interpretazione consecutiva in Errico, Morelli (2015). Dopo le prime simulazioni di interpretazione telefonica, abbiamo discusso in classe la validità di tali parametri, decidendo quali mantenere e quali invece eliminare perché non applicabili alla nostra modalità di lavoro. La nozione di qualità è stata invece costruita man mano che il corso proseguiva grazie al continuo ciclo di autovalutazione e valutazione; abbiamo inoltre introdotto altri criteri di analisi della *performance* con un'attività di analisi della visibilità dell'interprete grazie alla scheda "Che cosa significa essere visibili?" (Labo2).

gestione dell'interazione¹⁶⁸, abbiamo quindi cercato di superare esplicitamente l'approccio didattico tradizionale, che rischia di promuovere (o che è percepito in tal senso dagli studenti) una visione statica della nozione di qualità e dell'attività interpretativa.

Un ulteriore limite all'autenticità dell'attività è la presenza di un copione che regoli gli interventi degli attori-partecipanti primari¹⁶⁹. Diversi autori (Rudvin, Tomassini 2011; Hale 2007; Bradford 2017) hanno dibattuto sull'opportunità o meno di utilizzare questa formula e sulla rigidità da assegnare all'eventuale testo recitato. Con Hale (2007), riconosciamo che la presenza di un copione può essere utile per controllare elementi di correttezza grammaticale terminologica e sintattica e per sopperire alle capacità immaginative, recitative e pragmatiche degli studenti che possono non avere le risorse per improvvisare o recitare un dialogo in ambito medico nella veste del medico o del paziente. Una richiesta in questo senso potrebbe anzi aumentare una sensazione di inadeguatezza e aggiungere tensione alla già difficile prova della simulazione: il copione, al contrario, consente a tutti gli studenti, anche quelli più insicuri, di affrontare la simulazione in veste di attori senza la pressione di richieste aggiuntive.

E tuttavia, pur favorendo questo genere di inclusività (Bradford 2017), quando i copioni non contengono elementi tipici dell'oralità (Hale 2007) essi perdono autenticità e quindi valore come strumenti didattici. Abbiamo quindi cercato di compensare l'esistenza del copione valorizzando elementi di oralità e autenticità nella scelta delle fonti.

Esistono alcuni corpora di interazioni o simulazioni bilingui in ambito medico, ma, a nostra conoscenza, nulla in quest'ambito per la coppia di lingue italiano-francese o anche per il francese in

¹⁶⁸ Nel questionario conclusivo alla prima sperimentazione, alle studenti è stato chiesto se questa attenzione risultasse una pratica nuova. La quasi totalità delle risposte è stata affermativa (6 risposte su 8 per un totale di 12 studenti partecipanti alla sperimentazione; una studente non risponde). La domanda successiva chiedeva se la riflessione sui problemi di coordinamento fosse un esercizio utile. Una studente ha risposto mettendo in discussione il tipo di esercitazione in cui si segue pedissequamente il copione della simulazione: "È stato utile per rendersi conto che le vere interpretazioni non seguono uno schema fisso, limitato alla simulazione scritta, ma possono portare a diverse problematiche che l'interprete deve tentare di risolvere".

¹⁶⁹ Diversi autori (Hale 2007; Ozolins 2017) propongono un'ulteriore organizzazione della simulazione, che prevede il coinvolgimento di professionisti del settore. Nel nostro caso, questo è avvenuto grazie alla partecipazione di una ricercatrice-interprete in ambito medico, Natacha Niemants (allora Università di Modena-Reggio Emilia) che ha partecipato alla simulazione e animato il dibattito di classe in data 22 gennaio 2018 (diciottesima lezione del Laboratorio, in presenza).

combinazione con un'altra lingua¹⁷⁰.

Escludendo quindi corpora pre-esistenti, abbiamo utilizzato fonti diverse: trascrizioni di eventi comunicativi interpretati e pubblicati da altri autori¹⁷¹ (Simulazione 5-3¹⁷²; Simulazione 13-5; Simulazione 20-9; Simulazione 8-20); forum (Simulazione 15-19) in cui pazienti o genitori di pazienti pediatrici dialogano tra loro o (in rari casi) con dei terapeuti; oppure incontri medici non interpretati (Simulazione J), anche in una lingua diversa dal francese¹⁷³ (Simulazione 9-13; Simulazione 15-10), tradotti e adattati alla situazione del sistema sanitario italiano.

Nel primo caso, l'utilizzo di materiale pubblicato consente di proseguire la simulazione con un'attività didattica particolare, l'analisi della trascrizione da cui il copione è tratto. Tale attività permette agli studenti di confrontarsi con l'operato di un interprete professionista in una situazione autentica notando le strategie di coordinamento dell'interazione utilizzate, le procedure dell'interazione medico-paziente in un contesto interpretato ed eventuali errori.

L'utilizzo di forum a tema medico (come quello di Doctissimo, il forum di salute più frequentato in Francia; cfr. Bradford 2017) ha, a sua volta, numerosi vantaggi. Il primo è quello di fornire degli scenari realistici, radicati in una cultura della cura diversa da quella italiana: ne sono prova i farmaci di elezione per le sintomatologie più comuni, come il Doliprane (prevalentemente a base di paracetamolo), che non corrisponde però all'uso che il paziente medio italiano fa del farmaco nostrano a base dello stesso principio attivo, la Tachipirina; o tradizioni di cura casalinghe, come l'uso del *gant de toilette* inumidito per far scendere la febbre al bambino, frequentissimo nei forum di mamme ma sconosciuto in Italia, a cui corrisponde (o corrispondeva) la “pezzuola bagnata”.

¹⁷⁰ Tra i corpora dedicati all'interazione in ambito medico, ricordiamo il corpus DiK per le combinazioni portoghese-tedesco e turco-tedesco. Il corpus presenta una serie di interazioni medico-paziente in ambito ospedaliero (Bührig, Meyer 2004 in Ortega Herráez, Gheorghiu 2015). Sulla stessa scia si colloca il SimDiK, un corpus di simulazioni di eventi comunicativi interpretati concepito per un seminario di formazione per infermieri bilingui, con il tedesco in combinazione con russo, polacco o rumeno (Bührig *et al.* 2012). I corpora di simulazioni o interazioni bilingui per il francese sono rari anche in altri settori, come quello giuridico.

¹⁷¹ I testi delle trascrizioni, e su cui le simulazioni sono state costruite, sono: Niemants (2015), Niemants, Castagnoli (2015), Heritage (materiale seminariale, 27 aprile 2017, Sapienza-Università di Roma).

¹⁷² Il primo numero si riferisce alla lezione nel corso del Labo1, il secondo a quella del Labo2. Quando la simulazione è stata utilizzata in una soltanto di queste sperimentazioni, viene indicato esplicitamente.

¹⁷³ Si tratta dell'inglese, seconda lingua di lavoro della formatrice e lingua per cui esistono numerosi o materiali commentati e oggetto di studi (Angelelli 2004a). Nello specifico, le simulazioni sono state ispirate al materiale seminariale di John Heritage (cfr. nota 171).

Secondariamente, l'uso di forum consente di familiarizzare con espressioni, sintassi, lessico quotidiano e familiare in cui l'elemento emotivo non è aggiunto a posteriori dal docente che prepara il dialogo, ma è già lì, nelle parole dei protagonisti dell'esperienza di malattia.

Infine, l'adattamento di materiale autentico, anche monolingue, può dare spunti interessanti grazie all'autenticità del materiale all'origine del testo. Al formatore si richiede di tradurre uno o entrambi i turni del dialogo, adattando la situazione alle pratiche sanitarie italiane, ma il materiale autentico può essere utilizzato in aula per portare le differenze all'attenzione degli studenti, rendendo così possibile la discussione sulle differenze tra abitudini, farmaci, ruoli e istituzioni nelle due tradizioni di cura a matrice italiana e francese.

In tutti e tre i casi, è importante adattare le situazioni alla particolare condizione dell'interpretazione telefonica¹⁷⁴. È allora importante prendere in considerazione la struttura di una telefonata di servizio (cfr. *supra*, cap. I) in ambito medico e controllare che le simulazioni prevedano una progressione delle difficoltà inerenti a questa pratica, come la gestione delle procedure mediche che richiedono una comprensione della distribuzione e della gestualità dei parlanti primari, o situazioni di particolare incomprensione o tensione emotiva.

Inoltre, anche il modo in cui il copione viene recitato ha una sua importanza: dev'essere chiara la finalità della simulazione, ossia una riproduzione il più possibile fedele di una conversazione autentica. Il dialogo tra i due partecipanti primari rischia di rimanere altrimenti troppo vincolato al testo scritto e a un irrealistico equilibrio di turni di parola tra gli interlocutori: lo studente si trova così facilitato da una sorta di "ping-pong" verbale, da gestire soprattutto a livello linguistico e non interazionale. Tale situazione non è rappresentativa dell'effettiva realtà professionale¹⁷⁵.

Viene considerata buona pratica (Sandrelli 2001; Cirillo, Radicioni 2017; Ozolins 2017) che due docenti-interpreti, con due differenti lingue madri, recitino i ruoli dei due parlanti. Questo non è tuttavia sempre possibile; alcuni autori (Bradford 2017) ritengono del resto che il calarsi nelle varie parti della simulazione possa consentire allo studente di prendere parte in maniera attiva alla lezione,

¹⁷⁴ Solo recentemente (2018) e dopo la fine dei Laboratori sono stati pubblicati a conclusione del progetto Shift in Orality materiali didattici che comprendono copioni di simulazione per questa modalità, ancorché non per la lingua francese. I materiali, tuttavia, possono essere nel nostro caso facilmente adattati, poiché due delle tre lingue di lavoro del progetto sono l'inglese e l'italiano. Altre trascrizioni pubblicate (Niemants, Castagnoli 2015) che abbiamo utilizzato corrispondevano invece a incarichi telefonici.

¹⁷⁵ Ciò è vero soprattutto per lingue affini in una interpretazione presenziale (Niemants, Castagnoli 2015), dove la presenza dell'interprete è necessaria non tanto a livello prettamente traduttivo, quanto piuttosto in veste di facilitatore del dialogo che verifica la reciproca comprensione (Niemants 2013), scioglie malintesi culturali, lavora verso il raggiungimento di un obiettivo comune.

e di osservare il processo interpretativo dalle diverse prospettive dei clienti. Nel nostro caso, il ruolo del medico è stato svolto dalla formatrice, nonostante si trattasse della parte recitata in italiano. Ciò avviene per due motivi: poter dare agli studenti la possibilità di esercitarsi con la lingua francese orale, abilità per la quale ogni occasione di esercizio all'interno del curriculum accademico è preziosa; e riuscire a gestire lo svolgimento della simulazione con più facilità, impedendo una lettura pedissequa del copione che ignori errori di tipo terminologico e soprattutto pragmatico commessi dall'interprete; la formatrice interviene quindi per seguire lo studente-interprete nei binari conversazionali scelti, anche a costo di far deragliare, in parte, la comunicazione. Parallelamente, gli interventi hanno anche lo scopo di impedire che la simulazione entri in una situazione di stallo troppo a lungo, regolandone quindi i tempi; gli errori commessi vengono poi analizzati nel corso del feedback formativo. Un intervento di questo tipo definisce il formatore come "regista" della simulazione (Kadrič 2017), un ruolo affine a quello del medico che impersona: è proprio grazie all'autorità conversazionale e situazionale del medico che la formatrice può gestire coerentemente l'interazione.

Gli studenti che non partecipano in veste di attori alla simulazione hanno tutti il testo, per monitorare al meglio lo scambio e poter prendere appunti. Questa particolarità non è stata finora ritrovata nella letteratura della didattica dell'interpretazione; è stata invece ispirata dalle *guided data sessions* usate nei seminari di Analisi Conversazionale, in cui ai partecipanti è distribuito il testo dell'interazione, da leggere oppure da confrontare con un'audio- o videoregistrazione. La possibilità di fare riferimento a un testo sembra di grande utilità. Da un lato, essa aiuta gli studenti a concentrarsi su quanto sta accadendo nella simulazione, facilitando la comprensione di un discorso dalla terminologia complessa; dall'altro, consente alla classe di ripercorrere durante le fasi della valutazione e dell'analisi le tappe dell'incontro, mettendole a confronto con le proprie impressioni e osservazioni. Durante la simulazione, medico e paziente leggono le battute presenti sul copione (che, nel migliore dei casi, può diventare un semplice canovaccio): i due partecipanti primari cercano di adattare le battute alla resa dell'interprete, anche improvvisando: non sempre il turno traduttivo riporta tutte le informazioni e non è quindi sempre agganciabile alla battuta seguente prevista. I temi presi in considerazione nelle simulazioni ruotano attorno a una casistica tipicamente legata alla medicina ginecologica e pediatrica¹⁷⁶, con alcune incursioni nell'ambito della medicina generale o d'urgenza. La tipologia degli incontri medici proposti è stata pensata per fornire agli studenti le conoscenze

¹⁷⁶ Tali servizi sono monitorati, per la ASL di Modena e Reggio Emilia, dal gruppo di ricerca AIM (Centro Interuniversitario per l'Analisi dell'Interazione e della Mediazione), di cui fa parte chi scrive, che si occupa di registrare e trascrivere le interazioni medico-paziente per diverse combinazioni linguistiche.

necessarie ad affrontare gli incarichi più frequenti.

Non mancano elementi critici di ordine interpretativo, legati al coordinamento dell'interazione telefonica. I due ambiti di difficoltà, quello terminologico/linguistico e quello interazionale, si intrecciano; abbiamo tuttavia scelto di concentrarci, anche nel feedback formativo, nella discussione di classe e nella scelta del materiale didattico fornito, sulla dimensione interazionale per la maggior difficoltà di apprendimento autonomo, dando rilievo all'altra sfaccettatura della dimensione interazionale, quella etica.

Le simulazioni seguono una progressione nella difficoltà delle diverse dimensioni (linguistica, coordinativa e ed etica). Nella tabella seguente, riportiamo i temi delle simulazioni, la tipologia di criticità affrontate e le attività didattiche che fanno seguito alla simulazione: analisi delle trascrizioni autentiche per la lezione presenziale e dibattito di classe per la lezione on-line (cfr. *infra*). Inoltre, segnaliamo i materiali di approfondimento presentati. In tutte le lezioni, alla simulazione ha fatto seguito l'autovalutazione (A), la valutazione tra pari (V) e il feedback della formatrice (F).

LEZIONE	LABO1	LABO2
1	1. Prenotazione biglietto compagnia aerea; 2. Prenotazione visita medica per paziente incinta.	Attacco d'asma allergico
CRITICITÀ	a. Raccolta dati (nomi propri); b. Raccolta dati (nomi propri).	Mancanza di fiducia paziente-medico.
ATTIVITÀ	AVF; Discussione di classe.	Simulazione a bivi ¹⁷⁷ ; AVF; Discussione di classe.
2	Prenotazione ecografia tiroide per paziente incinta On-line	Attacco allergico processionaria

¹⁷⁷ Per una trattazione più dettagliata di questa attività didattica, che consiste nell'interruzione della simulazione a un punto problematico seguita dal dibattito di classe e dalla rappresentazione di una delle possibili strategie interpretative, cfr. §II.1.4, *infra*).

CRITICITÀ	a. Raccolta dati (nomi propri); b. Informazioni stradali ¹⁷⁸ .	a. Trasparenza lingue affini con turni che non rispettano il modello AIBIA; b. Rapidità dell'eloquio; c. Conoscenza funzionamento SSN; d. Agentività dell'interprete promossa dal medico.
ATTIVITÀ	AV (forum); F (chat); Discussione in forum; Confronto in chat	AVF; Discussione di classe.
3	Attacco d'asma allergico	Registrazione dati di paziente ginecologica
CRITICITÀ	Mancanza di fiducia paziente-medico.	a. Terminologia; b. Strategie di risoluzione di problemi/agentività dell'interprete.
ATTIVITÀ	Simulazione a bivi; AVF; Discussione di classe.	Simulazione a bivi AVF; Discussione di classe; Analisi della trascrizione.
MATERIALI		Trascrizione autentica ¹⁷⁹
4	Attacco allergico processionaria On-line	Visita di controllo neonatale On-line
CRITICITÀ	a. Trasparenza lingue affini con turno dell'interprete non	a. Terminologia specifica; b. Lessico quotidiano;

¹⁷⁸ La simulazione prevedeva la prenotazione di un appuntamento medico successivo in una zona di Genova nota agli studenti, di fianco alla sede della propria Facoltà. L'interprete avrebbe allora potuto scegliere di intervenire autonomamente per spiegare come arrivare all'ambulatorio.

¹⁷⁹ Niemants (2015).

	<p>rispettato;</p> <p>b. Rapidità dell'eloquio;</p> <p>c. Agentività dell'interprete promossa dal medico;</p> <p>d. Conoscenza funzionamento SSN.</p>	<p>c. Materiale visivo;</p> <p>d. Conoscenze pragmatiche specifiche (curve di crescita, competenze del neonato);</p> <p>e. Rapidità dell'eloquio;</p> <p>f. Discorso emotivo e affettivo;</p> <p>g. Argomenti sensibili;</p> <p>h. Risposte minime.</p>
ATTIVITÀ	<p>AV (forum);</p> <p>F (chat)</p> <p>Discussione in forum;</p> <p>Confronto in chat.</p>	<p>AV (forum);</p> <p>F (chat);</p> <p>Discussione in forum;</p> <p>Confronto in chat.</p>
MATERIALI		Lezioni on-line: istruzioni per l'uso
5	Registrazione dati di paziente ginecologica	Vaccini neonatali: autorizzazione al doppio vaccino e consenso informato
CRITICITÀ	<p>a. Terminologia;</p> <p>b. Strategie di risoluzione di problemi/agentività dell'interprete.</p>	<p>a. Terminologia specifica;</p> <p>b. Conoscenze pragmatiche specifiche (competenze del neonato);</p> <p>c. Argomento potenzialmente sensibile.</p>
ATTIVITÀ	<p>Simulazione a bivi;</p> <p>AVF;</p> <p>Discussione di classe;</p> <p>Analisi della trascrizione;</p> <p>Manuel à créer: accueil et prise de congé¹⁸⁰.</p>	<p>AVF;</p> <p>Discussione di classe;</p> <p>Analisi della trascrizione.</p>

¹⁸⁰ Si tratta di un'attività collaborativa che invita gli studenti a proporre formule di saluti in apertura e in chiusura della telefonata, ma che non è stata utilizzata dalla classe.

MATERIALI	Trascrizione autentica ¹⁸¹	Trascrizione autentica ¹⁸² Scheda “Metafore dell’interpretare” (caricata on-line)
6	<p>Fasi dell’incontro medico in strutture sanitarie francesi. Italiano come lingua veicolare.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accoglienza e registrazione dati personali; 2. Presa in carico per amniocentesi in un <i>centre de planning familial</i> (consultorio). <p>On-line</p>	<p>Profilassi Hpv per condilomi</p> <p>On-line</p>
CRITICITÀ	<ol style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Conoscenza gestione della sanità francese¹⁸³; c. Conoscenze pragmatiche specifiche (competenze del neonato); d. Argomento sensibile. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Discorso empatico e affettivo; c. Argomento sensibile; d. Dilemma deontologico (la paziente chiede un consiglio all’interprete).
ATTIVITÀ	<p>AV (forum); F (chat); Discussione in forum; Confronto in chat.</p>	<p>Simulazione a bivi; AVF; Discussione di classe.</p>

¹⁸¹ Niemants (2015).

¹⁸² Niemants, Castagnoli (2015).

¹⁸³ Il testo della simulazione presenta un falso amico, la *mutuelle*. Si tratta di una forma di assicurazione sulla salute a base professionale che prevede il pagamento di alcune prestazioni del Servizio sanitario francese. L’affinità dei due termini può trarre in inganno lo studente, consentendo così di aprire uno spaccato su altre forme di prestazioni sanitarie e, grazie al confronto, riflettere sulla situazione italiana.

7	Seconda ora lezione 6 On-line	Tubercolosi On-line
CRITICITÀ		<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Procedure con fattori visivi; c. Elementi culturali; d. Conoscenza dei servizi linguistici nei centri sanitari del territorio.
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione di classe.
8	Malattia di Lyme On-line	Amniocentesi: farla o meno?
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Forme di etnocentrismo; b. Procedure visive in assenza dell'interprete. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Conoscenze pragmatiche specifiche; c. Argomento sensibile; d. Decisione pressante; e. Paziente con scarse competenze linguistiche; f. Paziente non collaborativa; g. Congedo dell'interprete prima del termine della visita.
ATTIVITÀ	Simulazione a bivi; Discussione di classe.	Discussione di classe.
MATERIALI	Trascrizione autentica ¹⁸⁴	Scheda "Interprete come oppressore/partner"
9	Fascite plantare On-line	Registrazione di paziente incinta ¹⁸⁵ On-line

¹⁸⁴ Niemants (2015).

¹⁸⁵ Tratta da Niemants (2015), rielaborata.

CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Paziente in stato emotivo alterato; c. Volgarità. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia e lessico quotidiano; b. Etnocentrismo; c. Argomenti sensibili; d. Discorso escludente; e. Risposte minime; f. Intervento di un partecipante non comunicato all'interprete.
ATTIVITÀ	<p>Discussione in forum; Confronto in chat.</p>	<p>Discussione in forum; Confronto in chat.</p>
10	<p>Seconda ora di 9 On-line</p>	Mal d'orecchio
CRITICITÀ		<ul style="list-style-type: none"> a. terminologia specifico e lessico quotidiano; b. Nomi principi attivi; c. Conoscenza geografia della Francia; d. Procedure con fattori visivi.
ATTIVITÀ	<p>Discussione in forum; Confronto in chat.</p>	<p>Discussione di classe Analisi della trascrizione.</p>
MATERIALI		<p>La comunicazione centrata sul paziente: glossario Relazione unilaterale: una trascrizione¹⁸⁶</p>
11	Condilomi e Hpv	Tendinite
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia; b. Discorso empatico e affettivo; c. Argomento sensibile; d. Dilemma deontologico (la paziente chiede un consiglio all'interprete). 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica e lessico quotidiano; b. Procedure con fattori visivi; c. Conoscenza SSN; d. Dilemma deontologico (il medico chiede all'interprete di non tradurre

¹⁸⁶ Niemants, Castagnoli (2015).

		una parte).
ATTIVITÀ	Simulazione a bivi Discussione di classe.	Discussione di classe.
12	Uso di antibiotici; adiposità infantile, menarca ed educazione alimentare. On-line	Preso in carico per amniocentesi in un centre de planning familial (consultorio). On-line
CRITICITÀ	a. Nomi propri; b. Discorso emotivo; c. Differenze sociali e fisiologiche (età menarca); d. Intervento inaspettato di un partecipante la cui presenza è ignota all'interprete;	
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione in forum; Confronto in chat.
13	Vaccini neonatali: autorizzazione al doppio vaccino e consenso informato	Fascite plantare
CRITICITÀ	a. Terminologia specifica; b. Conoscenze pragmatiche specifiche (competenze del neonato); c. Argomento sensibile.	a. Terminologia specifica; b. Paziente in stato emotivo alterato; c. Volgarità.
ATTIVITÀ	Discussione di classe Analisi della trascrizione	Discussione di classe; Analisi della trascrizione.
MATERIALI	Due trascrizioni autentiche ¹⁸⁷ :	Scheda "L'autovalutazione del dolore e

¹⁸⁷ Niemants, Castagnoli (2015).

	strategia di gestione dell'interazione efficace da parte dell'interprete (trascrizione 1); modalità comunicativa inefficace del medico (trascrizione 2)	l'intervento dell'interprete" ¹⁸⁸ .
14	Tubercolosi On-line	Menopausa e problemi ormonali (forum) On-line
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Procedure con fattori visivi; c. Conoscenze culturali e terminologiche (<i>iftar</i>¹⁸⁹); d. Conoscenza dei servizi linguistici nei centri sanitari del territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica; b. Toponimi; c. Discorso empatico e affettivo; d. Risposte minime; e. Argomento delicato.
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione in forum; Confronto in chat.
15	Mal d'orecchio On-line	IDM/attacco d'ansia On-line
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifico e lessico quotidiano; b. Nomi principi attivi; c. Conoscenza geografia della Francia; d. Procedure con fattori visivi. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia complessa, anche in francese; b. Turni lunghi in francese; c. Conoscenza della Sistema sanitario francese¹⁹⁰; d. Argomento delicato; e. Azioni con fattori visivi (materiale

¹⁸⁸ Contestualizzazione pratica e teorica della scala del dolore, a cui fa seguito l'analisi di una trascrizione di interpretazione telefonica tratta da Angelelli (2004a: 98).

¹⁸⁹ Si tratta del pasto serale e comunitario che interrompe il digiuno giornaliero nel mese di Ramadan.

¹⁹⁰ Nel testo era presente un riferimento al SAMU, il servizio di primo intervento francese.

		scritto).
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione in forum; Confronto in chat.
16	Seconda ora di 15, on-line	Insomnia
CRITICITÀ		a. Terminologia specifica; b. Turni lunghi; c. Discorso empatico; d. Argomento sensibile: problemi psicologici.
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione di classe; Analisi della visibilità.
MATERIALI		Scheda “Che cosa significa essere visibili?”; Scheda “Tabella di analisi della visibilità ¹⁹¹ ”.
17	Dolore al piede	Intossicazione alimentare On-line
CRITICITÀ	a. Lessico quotidiano; b. Procedura con fattori visivi.	a. Terminologia specifica e lessico quotidiano; b. Incomprensioni; c. Nomi propri di farmaci generici e marchi; d. Usi di cura culturalmente marcati; e. Conoscenze pragmatiche specifiche (funzionamento SSN).
ATTIVITÀ	Discussione di classe.	Discussione in forum; Confronto in chat.
18	Visita di controllo neonatale	Insolazione

¹⁹¹ Elaborata a partire da Angelelli (2004a).

	On-line	
CRITICITÀ		<ul style="list-style-type: none"> a. Nome principi attivi; b. Discorso emotivo; c. Procedure con fattori visivi; d. Diverse culture e tradizioni di cura.
ATTIVITÀ	<p>Discussione in forum; Confronto in chat.</p>	Discussione di classe.
19	Tendinite	Dolore pelvico On-line
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica e lessico quotidiano; b. Procedure con fattori visivi; c. Conoscenza SSN; d. Dilemma deontologico (il medico chiede all'interprete di non tradurre una parte). 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia complessa; b. Procedure con fattori visivi; c. Autovalutazione del dolore; d. Discorso empatico.
ATTIVITÀ	Discussione di classe.	<p>Discussione in forum; Confronto in chat.</p>
20	Registrazione di paziente incinta¹⁹² On-line	Vaccinazioni, con centralino¹⁹³
CRITICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia e lessico quotidiano; b. Etnocentrismo; c. Argomenti sensibili; d. Discorso escludente; e. Risposte minime; 	<ul style="list-style-type: none"> a. Terminologia specifica e lessico quotidiano; b. Conoscenze pragmatiche mediche (vaccini attivi/inattivi; vaccini esavalenti).

¹⁹² Niemants (2015).

¹⁹³ Niemants, Castagnoli (2015).

	f. Intervento di un partecipante non comunicato all'interprete.	
ATTIVITÀ	Discussione in forum; Confronto in chat.	Discussione di classe.
21 ¹⁹⁴	Seconda ora di 20, on-line	

Tab. 3. Struttura del corso e temi delle simulazioni.

II. 1.2 Struttura della simulazione

Il testo della simulazione è generalmente preceduto da uno “scenario”, ossia una didascalia che riporta la descrizione della situazione comunicativa: chi sono i partecipanti, dove si trovano, se manifestano particolari orientamenti nei confronti dell'interazione; a queste annotazioni si aggiungono nel testo le indicazioni sulla lettura delle battute¹⁹⁵, che indicano con un aggettivo tra parentesi (“preoccupata”; “scettica”) l'intenzionalità dell'enunciato. Lo scenario non corrisponde, né si sostituisce a un eventuale turno informativo del chiamante che prende contatto con l'interprete; non è infatti l'interprete, ma gli attori della simulazione e i suoi osservatori che ne usufruiscono per meglio comprendere la situazione comunicativa e calarsi in essa.

La simulazione procede poi nelle seguenti fasi, che riproducono la procedura della chiamata di servizio (Amato 2018) e le fasi della visita diagnostica (Robinson 1998; cfr. *supra*) a eccezione del secondo passaggio, il *briefing* iniziale dell'operatore istituzionale:

1. Saluti e contatto con l'operatore;
2. Briefing dell'operatore istituzionale;
3. Saluti e contatto con il paziente;
4. Anamnesi;
5. Visita diagnostica;

¹⁹⁴ L'ora in più è dovuta a un errore nel calcolo delle ore da parte della formatrice, non rettificato dagli studenti.

¹⁹⁵ Cfr. anche le indicazioni per la stesura dei copioni delle simulazioni del progetto *Shift in Orality* (Davitti, Braun 2018).

6. Diagnosi;
7. Prescrizioni terapeutiche;
8. Saluti.

Il *briefing* dell'operatore istituzionale viene segnalato da Spinolo (2018) come una buona pratica in interpretazione telefonica per le preziose informazioni aggiuntive che riesce a dare, compreso il tipo di configurazione della chiamata. Conoscere distribuzione dei clienti e modalità di chiamata è di grande utilità per l'interprete, che regola di conseguenza il coordinamento dell'interazione. Nel caso delle simulazioni, paziente e medico sono insieme (tranne che nell'ultima simulazione del Labo2) con un vivavoce, la cui presenza viene dichiarata all'interprete in questa fase dell'interazione. Abbiamo così raccolto il consiglio dell'autrice e previsto un *briefing* iniziale nelle simulazioni per facilitare l'interprete, segnalando (anche con il riferimento alle trascrizioni di interazioni autentiche) gli effetti della sua mancanza e della non conoscenza della modalità di chiamata.

II. 1.3 Tipologia di criticità

Le simulazioni affrontano diverse tipologie di criticità: alcune comuni a ogni incarico interpretativo, altre più frequenti in ambito medico, altre ancora dovute alla natura telefonica del mezzo. Le prime due tipologie, con le loro diverse manifestazioni, sono ben illustrate da Hale (2007: 138), che stila un elenco delle difficoltà proprie dell'interpretazione per i servizi pubblici. Si tratta di:

1. Difficoltà interpretative:
 - a. Linguistiche: lessicali, grammaticali, semantiche, pragmatiche;
 - b. Professionali: molteplicità di competenze complesse necessarie;
 - c. Temporalità: vincoli temporali;
 - d. Culturali: differenze culturali.

2. Difficoltà contestuali:
 - a. Condizioni lavorative;
 - b. Mancanza di informazioni contestuali;
 - c. Vincoli dell'attività specifica.

3. Difficoltà nel formato di partecipazione:
 - a. Atteggiamenti negativi nei confronti dell'interprete;
 - b. Incomprensione del processo interpretativo;
 - c. Incomprensione del ruolo dell'interprete;
 - d. Non conoscenza delle esigenze professionali dell'interprete.

4. Difficoltà sistemiche:
 - a. Scarse opportunità di formazione formale;
 - b. Non-obbligatorietà di formazione formale;
 - c. Mancanza di supporto istituzionale;
 - d. Bassa remunerazione.

A queste si aggiungono problematiche di carattere sia linguistico che emotivo: Cambridge (2004 in Hale 2007) nomina i frequenti cambi di registro, che in ambito medico costituiscono la norma, data la natura della conversazione come incontro tra un esperto e un profano; l'uso di termini dialettali, o idioletti del paziente; le volgarità, che si collegano alla gestione dell'emotività di un paziente che può essere in stato emotivo alterato a causa dello stress o dell'assunzione di sostanze. A quest'ultimo aspetto si collega poi la difficoltà di lavorare con pazienti che hanno vissuto esperienze violente, di forte impatto emotivo, che può essere assorbito dall'interprete e difficilmente rimosso o scaricato¹⁹⁶. Nelle simulazioni abbiamo cercato di riprodurre nelle difficoltà proposte uno spaccato dell'esperienza autentica dell'interprete telefonico in ambito medico affrontando la maggior parte di queste difficoltà. Nei testi delle simulazioni ritroviamo quindi i primi due gruppi di problematiche (interpretative e contestuali), a cui si sommano gli elementi introdotti da Cambridge (2004) e qui citati; inoltre, abbiamo anche introdotto le difficoltà legate al formato partecipativo descritte da Hale ai punti a), c) e d) e che corrispondono a nostro giudizio a una tipologia di difficoltà più ampia, riscontrata anche in altri studi (Iglesias Fernández, Ouellet 2018; Cambridge 2004): la gestione dei contributi a carattere emotivo del paziente. Tale emotività può manifestarsi sotto diverse forme, dall'uso di volgarità al ritiro quasi completo dalla conversazione attraverso risposte minime che sottolineano la fatica del partecipante fragilizzato a introdursi con le proprie idee e i propri significati nella comunicazione. È qui che la simulazione porta alla luce la dimensione etica del ruolo dell'interprete: non una "difficoltà" in senso stretto, ma sicuramente un nodo cruciale da affrontare e problematizzare con le studenti.

¹⁹⁶ Recentemente la letteratura in materia ha affrontato il problema del *burn-out* dell'interprete; cfr. Capitolo I, nota 58.

Non abbiamo invece affrontato le difficoltà di carattere sistemico indicate da Hale (2007), che possono essere tematizzate, ma difficilmente riprodotte in una simulazione.

Per quel che invece riguarda le difficoltà tipiche dell'interpretazione telefonica (analizzate nel precedente capitolo I, cfr. *supra*), ricordiamo le varie problematiche legate all'apparecchiatura e alla linea (i cosiddetti "problemi tecnici", naturalmente presenti in molte conversazioni su Skype o telefoniche); il coordinamento dei turni dei partecipanti attraverso strategie traduttive specifiche, apparentemente devianti (l'uso della terza persona o il discorso diretto riportato; il livello di autonomia nella relazione col paziente; la conduzione di due conversazioni parallele); e, infine, la comprensione e gestione di procedure a marcato carattere visivo, quali la visita biomedica.

Le difficoltà di carattere terminologico, tipiche di qualsiasi ambito interpretativo, si caricano in ambito medico di un'ulteriore difficoltà: il recupero del referente nella propria lingua madre. Non sempre le studenti (anzi, di rado) mostrano familiarità con termini medici quali "gravidanza ectopica" (Simulazione 19-Labo2) o "condilomi" (Simulazione 11-6); neppure con termini meno insoliti, come "Hpv"¹⁹⁷ o con alcuni dei nomi dei principi attivi (nomi generici) dei farmaci più utilizzati (Tachipirina/paracetamolo, Augmentin/amoxicillina)¹⁹⁸.

A questa tipologia di difficoltà si affianca quella costituita dal lessico e dalla sintassi più familiare. Apparentemente semplice per la sua quotidianità, questo tipo di discorso può in realtà risultare insidioso per le studenti che non abbiano trascorso un periodo in un paese francofono, o che abbiano una conoscenza del francese prettamente scolastica. Risulta allora più semplice tradurre discorsi di stile sostenuto per la maggior affinità tra termini italiani e francesi che mantengono l'etimologia latina o greca, rispetto al lessico dell'alimentazione o anatomico (in particolare per parti del corpo poco

¹⁹⁷ Bradford (2017) considera la trattazione di argomenti potenzialmente delicati (malattie sessualmente trasmissibili, depressione) come un "test di maturità" degli studenti, da non introdurre però nelle prime lezioni; l'autore ritiene anche che questo genere di argomenti possa essere utile agli studenti come fonte di informazioni preziose per la loro salute. Nel nostro caso, abbiamo riscontrato da parte delle studenti una (preoccupante) ignoranza dell'esistenza dell'Hpv (o Papilloma virus), nonostante le campagne vaccinali e divulgative di cui questa malattia sessualmente trasmissibile è stata oggetto. L'intento (in)formativo di Bradford porta però a chiedersi quale sia il ruolo dell'Università nella formazione di giovani adulti, e quali siano i legittimi limiti dell'intervento formativo in ambito accademico. Nel Labo2, è stato affrontato il problema dell'insonnia di una giovane studente Erasmus, ma con un intento diverso: creare uno scenario che rendesse possibile l'identificazione delle studenti, ma con una problematica diffusa e piuttosto innocua. Vero è che i temi delle simulazioni, che vanno a toccare gli aspetti più vicini alla vita personale degli studenti nell'affrontare temi come la malattia, la paura, la cura, possono condurre a manifestazioni inattese e imprevedibili dell'emotività e del vissuto degli studenti. In tali casi, i confini tra docente, formatore e confidente si confondono.

¹⁹⁸ L'interpretazione da remoto consente, se lo studente sa ben gestire l'attenzione divisa, di recuperare rapidamente il referente e un suo traduttore attraverso il ricorso a strumenti digitali, primo tra tutti la rete.

“nominate”, come il polpaccio/*mollet*).

Alle difficoltà terminologiche si accompagnano quelle di carattere pragmatico, legate al sapere medico e procedurale, che le studenti acquisiscono man mano, aumentando anche la propria competenza nella gestione delle procedure specifiche dell'interpretazione telefonica, con particolare attenzione posta ai momenti della presa di contatto, in cui si assiste a un'autoidentificazione (e, spesso, a un posizionamento) dell'interprete, e a quello dei saluti, che nell'interpretazione telefonica rappresenta un luogo favorevole per l'esplorazione, da parte dell'interprete, delle reazioni taciute del paziente.

II.1.4 La simulazione a bivi

La simulazione si presenta anche come lo strumento per mettere in pratica una delle competenze più difficili per l'interprete: la capacità decisionale volta alla risoluzione dei problemi. Abbiamo quindi concepito un particolare tipo di simulazione, utilizzato in alternanza alla simulazione tradizionale, anche in combinazione con l'analisi delle trascrizioni.

La simulazione a bivi si ispira al CARM (Conversation Analytic Role-Play Method, cfr. Stokoe 2013; cfr. Niemants 2013 e Niemants, Stokoe 2017 per un suo utilizzo nella didattica dell'interpretazione), una metodologia elaborata originariamente per la formazione di mediatori comunitari attivi in problematiche di vicinato (Stokoe 2014) e poi trasposta nella formazione di professionisti a cui si richiede di lavorare con il pubblico, dai medici agli addetti alle vendite telefoniche. Il CARM si pone in realtà in aperto contrasto con la pratica della simulazione, considerata inautentica e quindi inefficace, e si propone di condurre i partecipanti all'interno dei meccanismi conversazionali, concettualizzati come progetti che si susseguono lungo una corsa-conversazione che rischia di essere interrotta o dirottata da svariati “blocchi e ostacoli” (Stokoe 2013; Stokoe 2014b) disposti lungo il percorso.

Il CARM impiegato nella pratica didattica dell'interpretazione dialogica prevede la riproduzione di un'audio/videoregistrazione di una interazione mediata autentica, in contemporanea alla sua trascrizione. La riproduzione viene interrotta alla fine del turno di uno dei partecipanti o a un punto critico. I partecipanti analizzano le mosse conversazionali immediatamente precedenti e propongono possibili rese traduttive, per poi osservare l'intervento dell'interprete professionista; oppure l'interazione viene interrotta dopo un turno traduttivo, per cui gli studenti ipotizzano le possibili reazioni conversazionali dei partecipanti primari.

Condividendo l'idea della conversazione come crocevia di possibilità, abbiamo elaborato la simulazione a bivi, in cui il copione viene interrotto a un punto problematico dell'interazione.

A questa interruzione fanno seguito due possibili attività: la discussione di classe che fa emergere diverse possibili risoluzioni, che vengono poi inscenate¹⁹⁹; oppure l'analisi della trascrizione da cui la simulazione è tratta, o che presenta la stessa tipologia di criticità, per mettere a confronto le possibili opzioni proposte dalle studenti con la scelta interpretativa del professionista, analizzandone anche le conseguenze.

La scelta di che cosa costituisca un "punto problematico" dipende dall'aspetto che si vuole portare all'attenzione degli studenti. Hepburn *et al.* (2014), che propongono un'applicazione dell'Analisi Conversazionale alla formazione degli operatori di numeri verdi di ascolto e di sostegno psicologico, individuano alcuni *choice points* nel discorso degli operatori: l'uso di formulazioni empatiche, rassicurazione e "assoluzione" per un comportamento inadeguato a seguito delle scuse, la presenza di feedback supportivi per mantenere il contatto e sostenere la narrazione, e altre attività che presentano una più marcata natura di crocevia conversazionale, una svolta che la conversazione può più o meno facilmente prendere grazie all'introduzione di tecniche conversazionali o, al contrario, a causa di formulazioni che ostacolano la creazione di una relazione empatica tra gli interlocutori.

Nel nostro caso, abbiamo preferito utilizzare come crocevia conversazionali formulazioni o attività discorsive che poggiassero su dilemmi etici o difficoltà relazionali, quali le manifestazioni di resistenza da parte del paziente, gli interventi autoriali dell'interprete, l'esclusione dell'interprete a scapito del paziente. Abbiamo quindi elaborato dei copioni che illustrano alcuni casi specifici: la mancanza di fiducia del paziente nei confronti del medico la cui diagnosi viene messa in dubbio; la presenza di un termine non standard, la cui traduzione è complessa; la richiesta, da parte del medico, di spostare l'interazione in un altro luogo per proseguire la visita, senza che lo spostamento venga spiegato né ricontestualizzato all'interprete telefonico. Possiamo utilizzare come esempi di tali casistiche alcuni stralci dei testi delle simulazioni²⁰⁰, per osservare più nello specifico lo scopo didattico dell'introduzione di problematiche di tipo interazionale, terminologico o procedurale.

¹⁹⁹ Alcune possibili strategie di risoluzione sono ipotizzate precedentemente dalla formatrice, che ha abbozzato dei copioni *ad hoc*.

²⁰⁰ Utilizzeremo per le simulazioni il medesimo carattere del corpo del testo, mentre per le trascrizioni manteniamo l'utilizzo di Courier New abitualmente impiegato nelle convenzioni trascrittive dell'Analisi Conversazionale.

Aspetti interazionali: il rapporto medico-paziente

La simulazione è preceduta da una descrizione dello scenario, che spiega: “Una giovane dottoressa (D) visita una paziente (P) francese, più anziana di lei, in vacanza in Italia, al Pronto Soccorso di notte. La mediatrice dell’ospedale è impegnata altrove, il pronto soccorso è pieno, la paziente ha avuto un attacco d’asma e ora è lì con il marito”.

Sim3-1

M: Allora, signora, per noi l’episodio che ha avuto è un episodio di asma allergica.

Probabilmente è entrata in contatto con qualche agente esterno che le ha provocato un’allergia.

P: Mais je ne suis allergique à rien.

M: Probabilmente non ha mai avuto episodi di allergia, ma le allergie possono svilupparsi anche nel corso della vita.

P: Mais ça fait tellement bizarre... Je ne suis pas allergique, c’est la première fois qu’il m’arrive une chose pareille. Et c’est la première fois qu’on me dit ça. Personne dans ma famille n’est allergique et je n’ai jamais eu des problèmes à manger quoi que ce soit!

M: Non è detto che si tratti di un’allergia alimentare, potrebbe trattarsi di un’allergia alla polvere o al pelo di qualche animale...

P: (*preoccupata*) Mais si c’était une pneumonie? Je me sentais mourir! Je ne pouvais plus respirer!

M: Non si deve preoccupare, io adesso le prescrivo un farmaco per far dilatare i polmoni nel caso abbia di nuovo qualche problema, poi in Francia può andare a vedere un allergologo per capire di che tipo di allergia si tratta.

P: (*scettica*) Donc, allergie... Mah... Si c’est vous qui le dites...

In questo caso, l’accento viene posto sulla dinamica interazionale tra i partecipanti primari. L’interprete deve cogliere nel tono di voce e nella scelta sintattica (“Si c’est vous qui le dites...”) una possibile resistenza da parte della paziente, che aveva già manifestato nei turni precedenti, qui non riportati, delle forme di opposizione alle proposte diagnostiche della dottoressa. I turni della paziente cominciano tutti con una congiunzione avversativa e presentano una preponderanza di frasi negative, nonché di tentativi di opposizione all’autorità epistemica del medico tramite l’introduzione di

diagnosi alternative (la polmonite). Lo scetticismo latente²⁰¹ nei primi turni diventa sempre più manifesto man mano che l'interazione si avvia verso la conclusione, con le proposte terapeutiche. Tale forma di resistenza può sfociare in una mancanza adesione alle terapie o ai suggerimenti terapeutici, ed è quindi gravida di rischi per il buon esito della comunicazione e per la paziente stessa. A questo punto, l'interprete, in particolare quello telefonico, può decidere se esplorare ulteriormente i dubbi della paziente, cercando di portare alla luce il problema non espresso, segnalare lo scetticismo alla terapeuta per affidarne a lei la gestione, oppure ignorare le forme di resistenza e concludere la telefonata.

Questo tipo di simulazione serve a introdurre nozioni come la visibilità dell'interprete nelle scelte traduttive autoriali compiute, e a proporre strategie di gestione della comunicazione come l'esplorazione di eventuali dubbi prima di concludere la telefonata.

Aspetti terminologici e agentività dell'interprete: termine oscuro

Lo scenario introduttivo a questa simulazione presenta la situazione, introducendo anche un possibile motivo a favore del ricorso all'interpretazione telefonica: "Una paziente della Costa d'Avorio deve essere registrata per la prima volta presso un ambulatorio ginecologico. I mediatori che lavorano per la cooperativa sono impegnati in altri casi. Si ricorre quindi all'interpretazione telefonica". In questo caso, a costituire il punto critico è un termine insolito.

Sim5-3 (estratto)

M: Le gravidanze sono andate bene?

P: Très bien, merci.

M: E ha mai avuto delle malattie particolari?

P: ... j'ai eu le palu.

In questo caso, nella simulazione fa capolino un termine potenzialmente oscuro (che potrebbe essere recuperato dagli studenti con maggiori competenze nell'italiano, giacché rimanda a "paludismo"). L'interesse di questa simulazione sta nelle varie possibilità che l'interprete ha per sciogliere l'interrogativo, che possono variare rispetto all'interpretazione in presenza. In questo caso, un

²⁰¹ Nell'espressione del significato gioca un ruolo notevole la voce, soprattutto nell'interpretazione telefonica; lo scenario antecedente al testo e le indicazioni alle battute presenti nel copione servono a guidare in questo senso la studente che recita la parte della paziente.

interprete potrebbe scegliere di esplorare autonomamente il significato del termine con una serie di interventi a carattere autoriale (come fa l'interprete in presenza nella trascrizione legata a questa simulazione) o rimandare al medico il termine ignoto, attribuendo all'operatore sanitario la responsabilità della risoluzione. Da remoto, l'interprete potrebbe non dover neppure interrompere la resa, grazie all'utilizzo di dispositivi connessi a Internet, a glossari personali o a dizionari digitali, così come potrebbe comunque scegliere di interrogare la paziente; entrambe le scelte sono possibili, anche simultaneamente, da remoto: una opzione non data all'interprete presenziale e che conduce al contempo a considerare le difficoltà nel mantenimento dell'attenzione divisa.

Aspetti procedurali: pratiche escludenti e dilemmi etici

L'introduzione di comportamenti non ottimali da parte di un operatore sanitario può richiedere interventi a carattere autoriale o mettere in luce procedure o tipologie di eventi comunicative per cui l'interpretazione telefonica è inadeguata o laboriosa.

Sim8 (estratto)

INF: Venga con me, adesso... Andiamo nella stanza di là a fare l'esame. (*All'interprete*²⁰²)
Grazie, signorina.

La conclusione della telefonata da parte dell'infermiera prima che sia conclusa la visita medica è una scelta che sfavorisce il paziente. Una situazione simile, che si presenta anche in altre simulazioni, si ha quando l'interprete resta in linea mentre vengono compiute alcune procedure mediche sul paziente. Entro un limite ragionevole, l'interprete può richiedere al terapeuta di esplicitare le azioni compiute per consentire una visualizzazione della scena; altrimenti, se la procedura è complessa e deve essere spiegata al paziente, appare evidente la laboriosità dell'interpretazione telefonica, che si rivela poco adatta ad alcuni tipi di eventi comunicativi (Niemants, Castagnoli 2015).

Il bivio può anche costituire un nodo etico e deontologico da sciogliere, come nel caso di una situazione tipica dell'interpretazione in ambito medico, in particolare al telefono (Lee 2007): qualora

²⁰² Questa annotazione illustra il tipo di recitazione pensata per il copione. In una conversazione telefonica, la presenza di un interlocutore con cui si condivide lo spazio fisico e di uno che è invece altrove comporta una confusione nel momento in cui ci si rivolga in maniera sequenziale a entrambi. Questo effetto può essere risolto spostando la cornetta, e alternando quindi la qualità della voce, oppure riprendendo contatto con l'interlocutore a distanza, ripetendone il nome o la qualifica. In questo caso, il titolo "signorina" (o "interprete") riesce a fare chiarezza, perché il paziente dell'incontro è un uomo.

il paziente e l'interprete si trovassero soli, in una stanza o sulla linea, il paziente può chiedere dei consigli all'interprete (Kelly 2008), o far emergere degli elementi pertinenti alla cura ma che non vuole vengano tradotti al terapeuta. Vediamo che cosa accade in questo estratto da una simulazione che ruota attorno a una diagnosi di Hpv fatta a una paziente, a cui si chiede di far venire anche il marito per una visita e una profilassi di coppia. Il medico si assenta un attimo, e la paziente ne approfitta per rivolgersi all'interprete:

Sim11-6²⁰³ (estratto)

P: *(all'interprete)* Madame... Je ne voulais pas le dire au docteur, mais mon mari... Il n'a rien... je sais... pas de boutons là... pas de coupures... et nous n'avons plus de rapports depuis un an! Je ne peux pas le dire au docteur, mais mon mari va penser que je l'ai trompé, qu'est-ce que je dois faire?

In questo caso, la simulazione riesce a introdurre un "dilemma etico" in maniera esplicita, portando all'attenzione delle studenti un evento che non associano immediatamente agli scenari problematici dell'interpretazione, dialogica o meno.

II.2 La lezione in presenza

La lezione presenziale si svolge in un'aula impostata per una didattica frontale; il Labo1 è stato tenuto in una grande aula computer, che costituisce un parziale svantaggio perché le macchine ostruiscono la visione degli altri partecipanti.

La distanza fisica (e relazionale) che separa formatrice e studenti è simbolicamente e pragmaticamente ridotta dalla scelta di non utilizzare la cattedra, ma di posizionarsi davanti alla prima fila di banchi o tra le file, a creare un semicerchio, oppure di muoversi per la classe, scegliendo diversi punti in cui stazionare accanto allo studente che sta intervenendo nella discussione, spostando così l'attenzione delle studenti e cercando di non creare un focus fisso sulla formatrice, ma di orientare le studenti verso tutti i partecipanti.

²⁰³ In questo esempio, la simulazione prende, nella definizione di Kadrič (2017), la forma del gioco di ruolo, poiché si interrompe l'attività senza presentare l'intero svolgimento dell'evento comunicativo.

La lezione ha inizio con la simulazione: la studente-interprete esce dalla classe con il telefono munito di cuffie o auricolari, e con qualsiasi strumento possa ritenere utile, solitamente un blocco e una penna per prendere appunti; benché le studenti siano state invitate più volte a uscire con un dispositivo digitale che potesse aiutarle nelle ricerche terminologiche, nessuna studente si è mai avvalsa di questa possibilità.

In classe, il telefono della formatrice viene collegato a un altoparlante o messo in funzione vivavoce nel caso siano presenti poche studenti e l'acustica sia buona. La simulazione in presenza comincia con la formatrice e uno studente che recitano le parti rispettive del medico e del paziente, mentre l'interprete si allontana dall'aula.

La scelta di far uscire la studente dalla classe evita la distribuzione in cui vengono disposte delle sedie in modo da averne due parallele di fronte alla classe, e una che dia invece le spalle ai compagni e agli altri due simulatori. In questo caso, i partecipanti non sono realmente al telefono, ma simulano una chiamata. Tale soluzione, per quanto pratica, comporta alcune importanti conseguenze. La sensazione di autenticità è ridotta dalla condivisione dello spazio fisico e dalla prossimità dei partecipanti, nonostante l'assenza di stimoli visivi. Inoltre, l'interpretazione condotta attraverso una linea telefonica può risultare difficoltosa proprio per alcune problematiche legate alla qualità del suono, dovute alla linea o all'utilizzo di dispositivi non eccellenti²⁰⁴. Anche queste difficoltà, tuttavia, fanno parte della pratica professionale, e includere nella didattica l'imprevisto ha consentito in più di un caso agli studenti di sperimentare strategie alternative di gestione del turno da interpretare, di verifica della comprensione, di risoluzione dei problemi di linea²⁰⁵.

Alle studente viene allora distribuito il testo della simulazione, che la formatrice introduce con un breve *briefing* sulla situazione comunicativa e l'intenzionalità dei parlanti, informazioni contenute anche nella descrizione dello scenario che precede il copione e nei meta-commenti (González Rodríguez 2018b) che suggeriscono come leggere la battuta. Ha quindi inizio la chiamata: l'interprete viene contattata telefonicamente dalla formatrice, che si trova accanto alla paziente e di fronte alla classe.

²⁰⁴ Non è stato richiesto alle studente di procurarsi dei dispositivi o degli accessori particolari per il Laboratorio, ma il ricorso a strumenti (come ad esempio gli auricolari) non particolarmente performanti ha dato la possibilità di sottolineare l'importanza di una buona apparecchiatura per l'interprete telefonico.

²⁰⁵ González Rodríguez (2017) suggerisce infatti di sottoporre agli studenti delle registrazioni in cui l'audio sia sempre più degradato, aumentando man mano la difficoltà; cfr. anche González Rodríguez, Spinolo (2017). Nel Labo2, abbiamo condotto le ultime simulazioni on-line da luoghi aperti o pubblici per creare un rumore di sottofondo.

Al termine della simulazione, la studente-interprete rientra in aula e procede all'autovalutazione; fa seguito la valutazione tra pari e, infine, il feedback della formatrice.

L'attività successiva è l'analisi della trascrizione del testo autentico da cui è stata creata la simulazione, in cui l'operato dell'interprete nella situazione reale viene messo a confronto con la *performance* della studente che ha interpretato nel corso della simulazione. Qualora il testo non fosse tratto da un incontro medico autentico, la lezione si focalizza maggiormente sulla sessione di analisi dei punti problematici della simulazione e delle risoluzioni da parte della studente-interprete. Diverse lezioni (in particolare nel Labo2) si concludono poi con la presentazione e la discussione di materiali relativi al tema della simulazione o ad alcuni temi chiave, come l'agentività e l'etica dell'interprete.

II.2.1 L'analisi delle trascrizioni²⁰⁶

L'analisi di trascrizioni autentiche con gli strumenti dell'Analisi Conversazionale è stato proposto nella didattica dell'interpretazione da diversi autori in modalità differenti, come il CARM (cfr. §II.1.4, *infra*) e la *guided data session* (Davitti, Pasquandrea 2014).

Quest'ultima riprende la metodologia dei workshop di Analisi Conversazionale adattandoli alle competenze degli studenti grazie all'intervento dei formatori che conducono l'analisi delle trascrizioni di dati autentici (audio o videoregistrati, oppure semplicemente letti), supplendo così alla poca dimestichezza degli studenti con gli strumenti dell'Analisi Conversazionale e portando alla luce alcuni elementi chiave dei meccanismi conversazionali.

Nella nostra sperimentazione didattica, abbiamo proposto agli studenti un'attività debitrice di entrambe le metodologie, ma che se ne distingue per l'introduzione di un legame esplicito tra la simulazione e la trascrizione, in cui il copione della prima viene costruito a partire da una tematica o tipologia di criticità che gli studenti ritrovano poi nella trascrizione.

Il rapporto con il dato autentico, rappresentato dalla trascrizione, non conferisce automaticamente autenticità alla simulazione: la dimensione valutativa in cui ha luogo la simulazione come evento comunicativo (Niemants, Stokoe 2017) riduce l'orientamento degli studenti agli obiettivi della *framed activity*, il dialogo interpretato.

²⁰⁶ Questo paragrafo è tratto da un mio articolo dal titolo "L'analisi delle trascrizioni di colloqui medici nella didattica dell'interpretazione telefonica", in via di pubblicazione negli Actes des journées d'études *Les institutions et les médias aujourd'hui*, ISIT & Università degli Studi di Milano, 10 aprile/25 maggio 2018.

Questa inerente inautenticità sembra di difficile superamento se non attraverso un approccio didattico che provi a scardinare l'orientamento alla valutazione degli studenti. Ciò è possibile attraverso l'introduzione di parametri di qualità situata, dipendenti dall'obiettivo primario, l'efficacia comunicativa. Se con gli studenti viene elaborata una simile nozione di qualità (che prende in esame le motivazioni e le conseguenze degli interventi traduttivi), la simulazione può recuperare validità in quanto processo e non prodotto facilmente misurabile e valutabile; diviene invece uno strumento che descrive esplicitamente gli eventi comunicativi come successioni di scelte e, in questo modo, pone gli studenti di fronte alla dimensione etica della professione. Impostando l'analisi di classe e il feedback formativo sulla gestione dell'interazione con un focus particolare rispetto alla comprensione e alla gestione del contesto e del ruolo dell'interprete, abbiamo quindi cercato di superare una visione statica della nozione di qualità e dell'attività interpretativa. Questa nozione situata, dinamica, viene potenziata dal confronto con la trascrizione autentica, che presenta agli studenti scelte e conseguenze fissate sul supporto testuale, consentendo di valutarne con maggior obiettività la natura e l'efficacia. Abbiamo quindi concepito il binomio simulazione-trascrizione come un'attività didattica in grado di intervenire su questo livello: se da un lato gli studenti attraversano una simulazione che non è propriamente autentica, l'autenticità può essere creata grazie all'investimento personale dello studente che si mette in gioco, sapendo che la sua *performance* verrà messa a confronto con l'operato di un professionista in una situazione analoga.

La combinazione simulazione-trascrizione lavora poi a un secondo livello, più profondo: l'emotività dello studente. Dai questionari esplorativi erogati all'inizio di entrambe le sperimentazioni, è emerso che gli studenti vivono stati interiori dal tono emotivo negativo rispetto alla pratica interpretativa, caratterizzati da percezioni lacunose di autoefficacia.

Il confronto con la trascrizione può intervenire nella trasformazione della percezione di autoefficacia degli studenti, fornendo loro scenari reali che demistifichino l'incarico in quanto "esame", introducendo la dimensione dell'errore (anche professionale) e della sua accettazione come parte del processo di formazione in qualsiasi stadio dell'*expertise*. La trascrizione permette di superare la paura del fallimento attraverso un formato partecipativo che metta meno in gioco il Sé: l'osservazione, che rappresenta una modalità di autenticazione del testo (Gavioli, Aston 2001) meno problematica rispetto alla partecipazione nella produzione del discorso, per cui gli studenti possono non essere pronti, ma a cui si allenano grazie alla simulazione a cui assistono e all'analisi della trascrizione, che rappresentano due forme di osservazione.

Riprendiamo qui il testo di una simulazione a bivi osservata più sopra, ma prestando attenzione ora alla trascrizione che ne costituisce la traccia principale. Il seguente breve estratto da una simulazione e la trascrizione da cui essa è tratta ci consentono di affrontare due temi di particolare importanza: le

asimmetrie conversazionali in cui l'interprete manifesta il proprio potere, e le differenze tra la pratica in presenza e quella telefonica.

Sim5-3 (estratto)

M: Le gravidanze sono andate bene?

P: Très bien, merci.

M: E ha mai avuto delle malattie particolari?

P: ... j'ai eu le palu.

La trascrizione da cui il copione della simulazione è stato tratto si sofferma a lungo sul termine opaco.

Tr5-3a

01 P non sauf le palu
02 I mm hm (.) ce palu là (.) alors le palu c'est (.)
ehm (1) cioè tu m'expliques bien qu'est-ce que
c'est ehm?
03 (.)
04 P le le palu c'est (2) huh (1)
05 I une maladie de de la
06 P [c'est c'est]
07 I [de de la] peau?
08 P non
09 I [non]
10 P [c'est] une maladie de (.) huh (.) qu'est-ce que je vais dire
11 O paludesomia

Il turno dell'ostetrica (turno 11), che cerca di ipotizzare un possibile traduttore, viene ignorato: l'interprete non seleziona difatti questo contributo come pertinente. Assistiamo così a una manifestazione dell'autorità conversazionale dell'interprete esercitata a scapito del cliente istituzionale. Nei seguenti otto turni, che abbiamo qui omesso, interprete e paziente cercano di negoziare il significato del termine, senza trovare una soluzione. La conversazione con la paziente allora riprende.

Tr5-3b

- 19 P si si si tu as le palu (.) tu (.) tu vomis mais si
tu vomis ça ça finit vite vite
- 20 I hm
- 21 P mm hm
- 22 I c'est ma- c'est une maladie ehm (.) ehm une maladie ehm (.) ehm (.)
perché ehm secondo me sono le nausee però per
- 23 P le palu c'est toutes les générations de (.) de
l'Afrique tout tout le monde attrape le palu

L'interprete e la paziente sono impegnate in una conversazione a due che esclude quasi totalmente l'ostetrica, nonostante il suo status di partecipante istituzionale. La conversazione procede per tentativi, con un alto grado di ridondanza, tipico dell'oralità. L'introduzione di un primo sintomo, il vomito, fa pensare all'interprete che si tratti delle nausee frequenti in gravidanza, ma si tratta di un azzardo: la paziente si autoseleziona al turno seguente per rettificare l'impressione dell'interprete, che non era del resto sicura della propria comprensione, nonostante un tentativo di resa. Seguono poi ventisei turni in cui la paziente descrive i sintomi della malattia e il vettore del contagio, la zanzara; la lunghezza del dialogo e i tentativi di negoziazione del significato in una conversazione tra interprete e cliente illustrano una situazione frequente nella pratica professionale in presenza. L'ostetrica interviene in questo scambio solo con delle interiezioni che ne segnalano la presenza, ma anche la non comprensione e la dipendenza dall'interprete. Al turno 51, l'ostetrica tenta di reinserirsi nella conversazione, ripetendo il termine opaco.

Tr5-3c

- 51 O palud - (.) com'è che l'ha chiamata ?[palu]
- 52 I [palu] palu
- 53 O palu
- 54 P palu
- 55 I palu cioè s si può andare su google e vedere

La trascrizione continua ancora, con la ricerca su Google del termine, e si conclude con il recupero del traduttore italiano, "malaria". Nella discussione di classe, che si concentra sul rapporto tra *performance* nella simulazione e *performance* autentica, le studenti possono esplorare varie strade nell'analisi dei dati. Possono ad esempio problematizzare il ruolo dell'interprete o mettere a confronto

le strategie di risoluzione del problema utilizzate nella simulazione. Hanno riportato il termine senza tradurlo, oppure chiesto spiegazioni a uno dei parlanti? Hanno esplorato i sintomi in maniera autonoma (come l'interprete della trascrizione) oppure hanno utilizzato gli strumenti a loro disposizione, come il telefono o un tablet, per trovare un traduttore adeguato? Quanto tempo hanno impiegato, che risorse hanno utilizzato, come sono riuscite a gestire l'attenzione divisa? Hanno avuto bisogno di riprendere contatto con l'operatore istituzionale? Una trascrizione di questo tipo rappresenta una fonte di riflessioni preziose per le studenti, a partire dall'analisi degli errori dell'interprete (che commette due errori traduttivi qui non riportati, traducendo *moustique*, "zanzara", con "mosche" e *perfusions*, "terapia endovenosa" o "flebo", con "perforazioni"), il che consente alle studenti di affrontare la dimensione dell'errore per interposta persona, in maniera meno minacciosa, naturalizzandolo.

Le studenti possono quindi esplorare le differenze tra pratica presenziale e da remoto, individuando le strategie traduttive più efficaci per il contesto dell'interpretazione telefonica; possono inoltre problematizzare il ruolo dell'interprete nelle procedure discorsive utilizzate e la distribuzione diseguale dei turni di parola, con l'esclusione pressoché totale dell'ostetrica, analizzandone le conseguenze a livello conversazionale, interazionale e deontologico.

L'analisi delle trascrizioni consente di esplorare svariati temi aperti alla curiosità e all'indagine delle studenti: dall'accesso alle risorse terminologiche, alle strategie traduttive, al ruolo dell'interprete in presenza e telefonico. Il confronto con altre soluzioni possibili consente di creare una didattica della complessità in cui molteplici prospettive e risoluzioni risultano accettabili perché efficaci nel contesto, benché con presupposti e conseguenze diverse. Dal punto di vista del processo di apprendimento, la combinazione simulazione-trascrizione, che introduce gradualmente le studenti nella comunità dei professionisti, consente di conquistare competenze non solo linguistiche, ma anche coordinative, comunicative e personali, promuovendo così la formazione di interpreti in grado forse non di darsi risposte sempre efficaci, ma di porsi le giuste domande e riflettere sulle conseguenze delle proprie scelte.

II.1.6 I materiali didattici

Il pensiero pedagogico degli ultimi quarant'anni ha fortemente insistito sull'importanza di fondare l'apprendimento sulla pratica (Tillema, van der Westhuizen, Smith 2015) e la conoscenza esperienziale accanto a, se non in sostituzione di, attività più tradizionali, essenzialmente cognitive:

un approccio che abbiamo colto nel suo intento di affrontare la conoscenza come vissuto che coinvolge la persona nella sua globalità. Tuttavia, ci sembra essenziale non tralasciare l'aspetto più prettamente cognitivo ed esplicitamente teorico: il "saper fare" e il "saper essere" (Niemants, Cirillo 2017) si accompagnano quindi al "sapere" in senso più tradizionale, le conoscenze che consentono di radicare le sensazioni, le percezioni, le esperienze della singola e della classe, idiosincratiche, in dei concetti elaborati dalla comunità professionale e di ricerca.

Abbiamo quindi seguito Angelelli che ribadisce la necessità di fondare la didattica dell'interpretazione dialogica non sull'aneddotica, nel racconto di vita degli incarichi svolti dal docente, quanto piuttosto sulla ricerca: "[b]y perceiving and internalizing connections between practice (choices made while interpreting) and theory (principles derived from research) the teaching of DI [dialogue interpreting] is likely to be enlightened" (Angelelli 2006a, 2013 in Angelelli 2017: 32, con riferimento a Brown 2001²⁰⁷). Qui sta una delle differenze fondamentali tra le nozioni di *training* (la formazione) ed *education* (l'educazione o istruzione): nel coltivare conoscenze teoriche e non solo competenze pratiche, l'educazione colma la distanza tra il fare e il sapere (Angelelli 2008²⁰⁸), introducendo una cornice di riferimento al proprio fare²⁰⁹.

La teoria si fa prima di tutto strumento per dare solidità alle proposte didattiche, strutturandole e rendendole aperte a un confronto (e, in quanto tali, aperte anche a critiche, migliorie e riproposizioni). La luce della ricerca che, nelle parole di Angelelli, "illumina" la didattica dell'interpretazione dialogica non riverbera però solo sul formatore, ma anche sugli studenti. Offrire agli studenti l'accesso a un insieme variegato di idee, parametri, concetti e valori significa dar loro dei punti di riferimento grazie a cui orientarsi nella propria *performance* e nella riflessione più allargata su di essa e sul proprio ruolo professionale. Molteplici punti di vista servono a illustrare modalità molteplici di essere un interprete, contestualizzando al contempo la genesi della posizione teorica e il suo spettro

²⁰⁷ Per l'importanza della relazione didattica-ricerca, cfr., tra gli altri, Niemants, Cirillo (2017); per un radicamento nella teoria e nei modelli teorici, cfr. Davis (2005).

²⁰⁸ Angelelli (2017) non descrive i due concetti (o momenti) come in opposizione: al contrario, la formazione (*training*) può essere impiegata per apprendere ed esercitare competenze specifiche, come il posizionamento spaziale dell'interprete in videoconferenza, o l'uso della voce per l'interprete telefonico.

²⁰⁹ Riferendosi al medesimo concetto, Merlini (2017: 139) afferma: "whereas training is a response to pragmatic needs and, as such, implies practical-only learning, with a limited focus on specific skills and narrowly defined objectives, education pursues the more general goal of equipping students intellectually for a progression by expanding their capacity of reasoning and autonomous judgement". Queste osservazioni sono da calare nel contesto della formazione (o educazione) degli esperti linguistici, che va da corsi brevi per mediatori linguistici forniti dalle strutture di cui sono dipendenti, a corsi di laurea triennale e magistrale.

di applicazione. Conoscere (e rielaborare attraverso il prisma del pensiero critico, ossia non passivo) serve inoltre a conferire un senso di controllo (Lee 2007) sul processo interpretativo e le sue sfide. Una didattica che proponga quindi anche conoscenze (da mettere in relazione con le competenze) introduce gli studenti alla cultura di una comunità non solo attraverso l'esempio del formatore o le analisi di casi autentici, ma promuovendo un contatto con il dibattito e con le idee che hanno smosso e smuovono ancora i colleghi esperti e gli interpreti-ricercatori che si interrogano sulla propria pratica²¹⁰, affrontando le evoluzioni teoriche che si sono susseguite nel tempo. Questo è, ad esempio, lo scopo della scheda "Metafore dell'interpretare", che offre alle nostre studenti un insieme di metafore prodotte nel corso degli anni per raffigurare il processo interpretativo. Del potere esplicativo della metafora abbiamo già detto (cfr. §I.XII, *supra*); basti qui ricordare che le nostre studenti mostrano grande curiosità nei confronti di queste trasformazioni metaforiche, che manifestano sì la relatività della produzione teorica, ma anche un suo progressivo distacco dalle prescrizioni astratte per focalizzarsi sulle buone pratiche elaborate nel fare. Le studente sono così coinvolte in maniera diretta: esse mettono a confronto il proprio agire con dei modelli illustrativi che esplicitano principi e valori, o che rendono visibili i risultati di studi longitudinali su ampie coorti di interpreti sul luogo di lavoro.

La maggior parte dei materiali didattici distribuiti e discussi ha del resto affrontato un nodo centrale nella nostra pratica didattica, afferente alla dimensione etica della professione: l'agentività dell'interprete, intesa come produzione di interventi autoriali e assunzione di responsabilità nel palesarsi come "persona" (nel senso goffmaniano del termine) e come partecipante. In questo senso abbiamo proposto schede²¹¹ come "Interprete come oppressore/partner", sulle criticità insite nel modello dell'*advocate* e sulla differenza tra potenziamento del cliente vulnerabile e sostituzione a esso; "La comunicazione centrata sul paziente", sulle mosse conversazionali che possono far emergere un paziente dalla dimensione di subordinazione comunicativa che vive nell'interazione con il medico; nella stessa lezione, la scheda "Relazione unilaterale: una trascrizione" ha permesso di osservare in un evento autentico trascritto il rischio (e la validità) di instaurare un dialogo a due e non a tre nel corso di una interpretazione telefonica, in contrasto con le pratiche dell'interpretazione dialogica. Questa tipologia di intervento si ricollega a schede che affrontano direttamente l'agentività dell'interprete, come "L'autovalutazione del dolore e l'intervento dell'interprete", che illustra

²¹⁰ Il piano di studi della Laurea Magistrale LM-94 prevede un esame istituzionale, e trasversale a tutte le combinazioni linguistiche, di Teoria della Traduzione; il programma del corso è incentrato prevalentemente sulla traduzione in senso stretto, con un focus minore sugli *Interpreting Studies*.

²¹¹ Per tutte le schede utilizzate nel corso delle sperimentazioni, cfr. Appendice.

brevemente i metodi usati dai terapeuti per richiedere l'autovalutazione del dolore, e mostra poi, grazie alla trascrizione di un evento comunicativo interpretato telefonicamente, come gli interventi esplorativi dell'interprete possano condurre a una risposta soddisfacente per l'operatore sanitario, riuscendo a tradurre la scala del dolore, di natura essenzialmente astratta, nella concretezza di azioni quotidiane e quindi accessibili alla comprensione del paziente. Si inserisce poi nella stessa scia una scheda dedicata agli interventi autoriali dell'interprete in ordine di visibilità, tratta da Angelelli (2004a). Questa scheda ("Che cosa significa essere visibili?") è stata presentata con una "Tabella di analisi della visibilità", usata dalle studenti durante l'ascolto della simulazione per individuare gli interventi autoriali del collega-interprete e mostrare così che cosa voglia dire, nella pratica interpretativa, farsi visibili.

Nel Labo1 molti materiali integrativi sono stati proposti in chat durante la lezione on-line, che consente alla formatrice di seguire la discussione e gli interessi delle studenti e di introdurre materiale testuale o video in risposta a essi. Al contrario, nel Labo2 i materiali didattici sono diventati testi creati appositamente, distribuiti e dibattuti in classe. Questa trasformazione è coerente con l'approccio alle sperimentazioni come ricerca-azione: i risultati del questionario conclusivo e del vissuto della formatrice stessa (annotato nelle note sul campo) hanno promosso un cambiamento di rotta verso un radicamento nella teoria più esplicito e dedicato.

Queste riflessioni hanno poi incontrato, nel Labo2, una classe con minor facilità di espressione e, in parallelo, una grande curiosità (o una necessità di conoscere) nei confronti delle norme di qualità, che sono quindi state affrontate in maniera più programmatica e strutturata.

L'introduzione di un numero maggiore di materiali è una scelta fatta in base alle curiosità manifestate dalle studenti che sono state raccolte nel corso delle prime lezioni, con l'emergere nella discussione di classe di propensioni, dubbi e interessi che puntavano in una necessità di radicare nella teoria la pratica e la nozione di qualità situata e di ruoli dell'interprete proposti. In questo senso, ci accostiamo ad Angelelli (2017: 36), che considera come uno dei fondamenti di una didattica del dialogo l'analisi dei bisogni, allo scopo di verificare "the knowledge and experiences related to DI that students may have, as well as their linguistic, cognitive, interpersonal skills, and design the coursework accordingly." Non si tratta solo di un invito a modellare il corso in base alle effettive capacità dei partecipanti, ma anche in base ai loro interessi e alle loro propensioni, affinché la rilevanza dell'insegnamento ne sia potenziata. Al contempo, man mano che la formatrice si addentra nella sua esplorazione personale di concetti, modelli, teorie e pratiche legate al ruolo e al posizionamento dell'interprete, le curiosità delle studenti risuonano fortemente, portando quindi a un incontro tra interesse di ricerca della formatrice e bisogni delle studenti, che si fanno interlocutrici e complici del processo di formazione e indagine permanenti del docente.

II.3 La lezione on-line

La lezione on-line non riproduce esattamente la lezione presenziale: è al contrario una lezione strutturata in maniera peculiare. Essa può puntare su alcune caratteristiche precise che derivano da un apparente ostacolo, la rimozione fisica dei partecipanti. In realtà, il vantaggio per un Laboratorio di Interpretazione telefonica è palese: si ha, da remoto, la possibilità di riprodurre le condizioni di un incarico autentico, ossia comunicare a distanza in un ambiente dedicato in cui lo studente-interprete ha a disposizione risorse personali (glossari, dizionari) o virtuali (Web) e materiale di supporto (computer, dispositivi elettronici, carta e penna).

Jonassen (1995) individua nell'utilizzo delle tecnologie un forte impulso a una didattica dell'autenticità, sottolineando le potenzialità offerte in questo senso dalla costruzione di nuovi ambienti. Tuttavia, tali caratteristiche non derivano tanto dall'uso delle tecnologie in sé, quanto dalla scelta di impostare una didattica attraverso queste ultime per costruire autenticità. Secondo Jonassen, infatti, l'uso delle tecnologie per simulare contesti autentici serve alle comunità di apprendimento per partecipare a un processo di apprendimento cognitivo, e al formatore per insegnare conoscenze euristiche, conoscenze proprie della disciplina o dell'oggetto dell'apprendere, strategie metacognitive e di apprendimento; competenze e conoscenze radicate in contesti utili, che imitano la realtà, e che sono molteplici e sfaccettati, permettendo così di ampliare la portata di idee che si sviluppano man mano.

Nel nostro caso, le attività che hanno costituito la lezione on-line partono con la simulazione di una interazione medico-paziente interpretata telefonicamente; sono poi caratterizzate da un forte accento sulla dimensione comunicativa attraverso due strumenti, la chat e il forum, e vengono seguite da un momento di riflessione individuale della studente che redige il proprio diario autoriflessivo, che è a sua volta uno strumento discorsivo volto in primo luogo all'analisi e alla valutazione di sé e del proprio operato. Analisi e valutazione si fanno esplicite tramite la scrittura ed entrano in dialogo con la formatrice, che risponde all'entrata nel *journal* con un suo feedback, che conclude il ciclo della riflessione legata alla simulazione avvenuta.

La dimensione comunicativa in un ambiente virtuale presenta alcune peculiarità. Innanzitutto, va sottolineata la natura prevalentemente verbale della comunicazione che avviene in diverse modalità: da uno a molti, nelle istruzioni su Moodle, che rappresentano un formato monologico e direttivo di comunicazione tra la formatrice e la classe; da molti a molti, nel forum e nella chat di classe; e da uno a uno, nel *journal* che rappresenta un dialogo in itinere tra studente e formatrice.

La predominanza dell'aspetto verbale può però essere corredato, negli strumenti o ambienti comunicativi dialogici (tutto ciò che esula dal discorso delle istruzioni didattiche), da elementi

significanti di carattere visivo o sonoro, come emoticon, emoji, video, audio, e altri materiali che i partecipanti possono inserire nel testo. Questa eventualità è stata in realtà relativamente poco usata e si limita per lo più a emoticon ed emoji²¹².

Un ulteriore elemento caratterizzante sta nella temporalità degli scambi comunicativi. Forum e chat sono stati utilizzati in maniera sincrona²¹³, mentre il *journal* asincronicamente. I primi due strumenti, difatti, sono dedicati all'autovalutazione, valutazione tra pari e discussione delle criticità della simulazione; il *journal*, al contrario, rappresenta uno spazio di riflessione metacognitiva più intimo, che richiede una sedimentazione e una rielaborazione dell'esperienza e delle valutazioni ricevute.

La comunicazione on-line tra e con gli studenti, attraverso la forma del dialogo (prevalentemente ma non esclusivamente sincrono), implica un coinvolgimento attivo di entrambi i partecipanti che trascenda il formato monologico. Esistono diverse tecniche o stili dialogici: dalla produzione di domande e risposte in cui tutti i partecipanti possono intervenire liberamente ponendosi reciprocamente gli interrogativi del caso, tra formatore e studenti ma anche tra studenti; allo stile conversazionale, che richiama la conversazione casuale, e che Holmberg (2003) descrive come una forma di comunicazione a basso livello di densità informativa e alto livello di ridondanza; o ancora uno stile direttivo, che utilizza il formato del dialogo non per esplorare liberamente l'oggetto di studio e le conoscenze delle studenti, ma per guidare questi ultimi verso una meta educativa precisa. Il dialogo chiama lo studente a esprimere il proprio pensiero e le proprie curiosità, ottenendo così la manifestazione di prospettive molteplici e consentendo l'indagine di idee, percezioni e progressi degli studenti (Ally 2004) negli ambiti di discussione collettivi; secondariamente, la relazione dialogica

²¹² Solo tre volte è stato utilizzato un video: una volta da uno studente, in maniera impropria (Labo1) per fare una battuta; due volte dalla formatrice. Nel primo caso (Labo1 e Labo2) si è trattato di un video che illustra la modalità di presa di note ("Note-taking for consecutive interpretation (Roche on notes)", un video disponibile sul canale Youtube EU Interpreters, il canale degli interpreti della Commissione Europea); nel secondo caso (Labo1), un breve video tratto da *Aladdin* ha avuto una funzione umoristica, interazionale.

²¹³ Si è tentato di utilizzare il forum anche in maniera asincrona, ma nella sola lettura. Le studenti del Labo2 avrebbero dovuto leggere i post lasciati dalle compagne nel forum di classe della lezione on-line, per poi partecipare a un Kahoot di apertura della lezione in presenza sullo stesso tema. Un Kahoot è uno strumento per proporre sondaggi o test on-line sull'omonimo sito, facilmente accessibile dai dispositivi personali delle studenti. Nel nostro caso, è stato proposto sotto forma di quiz a risposta multipla. Le risposte date singolarmente vengono poi raccolte dal sito in un unico grafico, che si può proiettare su uno schermo per illustrare le opinioni della classe. In realtà tale pratica, che serviva a mettere in relazione i due momenti del corso, è stata abbandonata dopo le prime lezioni a causa della scarsa risposta delle partecipanti. Le studenti del Labo2, inoltre, erano poche, e una simile attività si sarebbe costituita come una ripetizione delle espressioni che già avevano espresso sul forum.

consente di stabilire un clima comunicativo accogliente e un approccio individualizzato negli ambiti di discussione uno-a-uno.

Se gli studenti possono accostarsi alla discussione di classe (on-line o in presenza) con più o meno coinvolgimento, il formatore è a nostro giudizio chiamato a elaborare una modalità conversazionale meno spontanea e più ragionata, in cui – in quanto interprete e non più unicamente formatore – mettere in campo le proprie capacità di analisi del contesto (in questo caso, si tratta prevalentemente del contesto discorsivo) e dei contributi che si susseguono, non sempre in maniera ordinata ancorché sequenziale, nel forum e nella chat, strumenti caratterizzati da registri, stili e obiettivi comunicativi distinti.

II.3.1 Il forum

Il forum, protagonista della formazione a distanza attraverso la rete grazie alla sua possibilità di mettere in contatto diversi partecipanti, favorendo così l'interazione e il dibattito, è normalmente caratterizzato da una fruizione asincrona, che dovrebbe facilitare, grazie alla diluizione dei tempi di accesso e risposta, la produzione di interventi ragionati e meno estemporanei. Nel nostro caso, il forum è stato utilizzato invece sincronicamente all'interno del ciclo didattico composto da simulazione, autovalutazione, valutazione tra pari, *feedback* formativo, discussione di classe, seconda autovalutazione a posteriori, secondo *feedback* formativo, in ambienti dedicati: Skype – forum – forum e chat – *journal de l'étudiant*. Il forum ha assunto così una sua diversa connotazione come spazio della discussione di classe caratterizzato da un registro formale e dalla strutturazione della discussione attraverso la facilitazione della formatrice e la qualità delle domande poste. Questo ambiente/strumento è diventato il luogo dove costruire un testo collettivo che consentisse alle studenti di esprimere visioni differenti attorno a un problema, un punto critico della simulazione, e di trovare una possibile lettura comune, da non dare però per scontata: la discussione di classe non serve difatti a far prevalere una opinione sull'altra, ma a metterne diverse a confronto, a esplorare le reazioni e le soluzioni personali di fronte a un determinato problema.

Questo testo collettivo si crea grazie ai post delle studenti, che nel rispondere alla domanda sul forum costruiscono un ragionamento di tipo argomentativo, ossia caratterizzato dalla presenza di motivazioni esplicite alla base dell'opinione espressa, dalla natura di prodotto e processo del ragionamento, e dalla presenza di alcuni indicatori che vanno nella direzione della "ricerca della

verità” e della “persuasione” altrui nelle parole di Ramage, Beans, Johnson (2010 in Warren, Wakefield 2015: 50).

Il ragionamento di tipo argomentativo non rimane isolato, ma crea una fitta ragnatela di rimandi attraverso “amplification or rebuttal of previous postings ... or through queries in response to earlier postings²¹⁴” (Garrison, Anderson, Archer 2003: 120). Esso prende forma grazie alla necessità di esplicitare ciò che si pensa, di renderlo visibile agli altri partecipanti; un processo che può condurre alla nascita di conflitti di natura inter- o intrapersonale. Questi conflitti possono a loro volta generare una dissonanza cognitiva, un distacco tra ciò che si vede e ciò che vedono gli altri (o tra ciò che si vede ora e ciò che si vedeva prima), in un confronto-scontro di sguardi che può indurre lo studente a integrare i nuovi punti di vista nella sua precedente lettura del problema.

La gestione di elementi divergenti nella discussione di classe, di affermazioni poco sostanziate, di lacune conoscitive o di riflessioni aprioristiche rientra nei compiti di facilitazione del formatore, una categoria di interventi on-line che racchiude attività discorsive con svariati obiettivi e caratteristiche. Il formatore on-line interviene per raccogliere spunti interessanti, chiarire punti di vista, introdurre nuovi argomenti a partire dalla propria osservazione (della simulazione o della discussione nel forum) quando la discussione non suscita ulteriori riflessioni: produce cioè interventi a carattere essenzialmente cognitivo. Questi interventi appartengono alla tipologia “uno-a-molti” (Moore 1989; Paulson, Paulson 1994, Paulsen 1995, Reinke 1997) a carattere non direttivo, a differenza delle istruzioni didattiche.

Come sottolinea Kiraly (2000: 128, traduzione di chi scrive), in una classe sociocostruttivista questo tipo di contributo formativo, espresso attraverso interventi di negoziazione, consigli e incoraggiamenti, consente al formatore-facilitatore di “appropriare la conoscenza che sta emergendo [...] e di ristrutturarla per l’intera classe, acquisendo quindi una dimensione parallela multi-a-uno”. L’intervento del formatore, dunque, serve a riformulare ciò che gli studenti hanno detto, riproponendo quanto finora emerso in una forma di “closure of a group’s efforts” (ivi), in cui “By picking up learners’ ideas, re-contextualizing them, and reinserting them into the classroom discourse, teachers can provide students with valuable alternative perspectives on knowledge they already had. Rather than working solely with concepts that are new and foreign, existing structures can thus be expanded,

²¹⁴ Gli autori individuano in questa pratica una espressione di collaborazione; noi preferiamo invece vedervi una forma di riconoscimento dell’Altro in un ambiente virtuale, considerando la collaborazione un’azione consapevole in cui gli sforzi individuali vengono coordinati e fatti convergere verso un obiettivo comune. Il riconoscimento, invece, implica (più semplicemente e al tempo stesso in maniera più profonda e complessa) il superamento della rimozione fisica dell’Altro e l’attribuzione di valore alle sue parole nel momento in cui queste vengono riprese, analizzate e commentate, anche in senso negativo.

modified and recast” (Kiraly 2000: 39). Questi interventi formativi monitorano sia le attività più prettamente cognitive, sia quelle sociali e metacognitive (che hanno però un loro ruolo preponderante nella stesura del *journal*). Kopp *et al.* (2012: 13) prendono invece in considerazione particolari tipi di attività o disposizioni sociali che possono emergere nella discussione di classe, come la competizione, il conflitto, la pressione di gruppo o individuale: gli aspetti meno edificanti dei rapporti umani. Il formatore on-line si trova quindi anche a svolgere compiti di monitoraggio e a fungere da arbitro di eventuali diverbi, pur riconoscendo il valore positivo del conflitto come momento di disvelamento delle differenze e delle reciproche ragioni: l’evitamento del conflitto rischia difatti di condurre a discussioni superficiali che non consentono, però, di sviscerare il problema e le opinioni che esso stimola (De Lisi, Goldbeck 1999). Allo stesso tempo, il formatore controlla e rettifica le asimmetrie conversazionali che possono prodursi nell’incontro tra le differenti personalità degli studenti, che vanno dal più timido al più loquace.

A questo tipo di atto comunicativo abbiamo voluto aggiungere una particolare attività di animazione della discussione: l’esplorazione delle opinioni personali delle studenti attraverso domande che le conducessero ad affinare le proprie risposte, rendendole sempre più chiare, strutturate e approfondite²¹⁵. Si è quindi trattato di un intervento esplicito di modellamento del formato della risposta: in questo senso, non abbiamo atteso che il pensiero argomentativo e critico si sviluppasse da solo nello scambio, ma abbiamo dosato gli interventi didattici per suggerire un approccio problematizzante alla questione dibattuta.

Le domande poste dalla formatrice nel forum propongono alle studenti una particolare modalità di interazione con l’oggetto del dibattere. Si chiede loro, difatti, di mettersi nei panni di un partecipante all’evento comunicativo simulato. Nella maggior parte dei casi, la domanda che dà inizio alla discussione sollecita un calarsi nel ruolo dell’interprete, ma si promuove anche la lettura e l’interpretazione di atti comunicativi del medico e del paziente, per consentire alle studenti di analizzare il contesto. La domanda della formatrice nel forum fa emergere nodi problematici, criticità inerenti alla simulazione o che emergono man mano dalla discussione.

Tipici in questo senso sono i casi di incomprensioni culturali o di manifestazione di asimmetrie partecipative: ad esempio, la presenza di un paziente particolarmente passivo, che stenta a esprimere

²¹⁵ In questo senso, ci discostiamo da Kiraly (2000: 34, traduzione di chi scrive), che ritiene che un incontro di molteplici realtà in un ambiente sociale conduca “naturalmente al dibattito, alla negoziazione e quindi al cambiamento e alla crescita di ogni prospettiva individuale”. Ciò ci sembra possibile da un lato grazie alla disposizione degli studenti in tal senso; dall’altro, grazie alla presenza didattica del formatore.

un assenso esplicito ai suggerimenti del medico, e che rischia quindi di non essere convinto e di non aderire alle prescrizioni terapeutiche.

La possibilità di porre domande non appartiene però unicamente alla formatrice. Nella seconda metà del Labo1, la domanda di lancio è posta da una studente che ricopriva il ruolo dell'Osservatore; ma le domande possono essere poste in qualsiasi momento della discussione on-line.

Gli studenti sono anzi invitati a interpretare autonomamente quanto letto, fatto, discusso durante la lezione e, quindi, a individuare i nodi che sembrano loro più stimolanti. Nel forum, non spesso gli interessi delle studenti prendono la forma di una domanda nel forum (a differenza di quanto accade nella chat), ma si assiste a un rimbalzare di interventi che ruotano attorno all'argomento scelto dalla formatrice, riprendendosi e rispondendosi a vicenda, per poi prendere progressivamente una forma nuova. Tali spunti delle studenti possono essere raccolti dalla formatrice grazie a una nuova domanda sul forum, che focalizza l'attenzione della classe su un aspetto nuovo del problema, suggerito ma non nominato apertamente o consapevolmente nei contributi precedenti. Si tratta quindi di un processo di "scoperta guidata", ossia supportata dalla formatrice (Ally 2004).

La discussione di classe on-line è un'attività stimolante, ma irta di insidie per il formatore on-line. Innanzitutto, la domanda iniziale influenza il tenore della discussione di classe (Meyer 2004 in Garrison 2007: 66) in misura maggiore della domanda posta in presenza: in aula, il formatore può rapidamente rimodellare la domanda sulla comprensione delle studenti, laddove nell'ambiente on-line i tempi di risposta più lunghi sconsigliano interventi di modifica e di rilancio dell'argomento da parte del formatore: essi possono difatti generare confusione e sensazione di inadeguatezza laddove lo studente abbia bisogno di più tempo per leggere, riflettere, scrivere. In questo senso, la presenza didattica del formatore deve essere attentamente dosata nei momenti immediatamente seguenti alla domanda che ha posto sul forum e, in generale, dopo ciascuna domanda.

Inoltre, alcune caratteristiche del mezzo (come la lentezza della piattaforma) determinano una scarsa fruibilità dello strumento in un contesto comunicativo sincrono. Ciò è stato particolarmente evidente con l'apertura di *threads* molteplici da parte della formatrice. Benché l'intento fosse quello di distinguere ordinatamente argomenti di discussione diversi tra loro, questo tipo di struttura (del resto molto comune nei forum) ha suscitato confusione nella classe.

Le studenti affrontavano argomenti diversi anche contemporaneamente, seguendo l'andamento del discorso di classe animato dalle domande della formatrice, ma nella stessa pagina: hanno invece manifestato difficoltà a seguire la discussione su pagine diverse, che andavano ricaricate più volte a causa della lentezza della piattaforma, una problematica segnalata ripetutamente in chat durante il corso e riportata abbondantemente nei questionari conclusivi.

Un'ulteriore difficoltà è legata alla qualità della connessione, che non sempre consentiva alle studenti di seguire discussione sul forum e in chat ai ritmi delle altre compagne o della formatrice. Questo ha causato uno scarto nella qualità dell'esperienza formativa dovuto all'accesso a una connessione performante, un fattore che pone un doppio problema. Da un lato, abbiamo un interrogativo etico: come possiamo progettare delle lezioni che siano accessibili da tutti gli studenti? Come può l'istituzione universitaria garantire questo accesso²¹⁶?

Dall'altro, l'interrogativo si fa eminentemente pratico: alcune studenti (Labo2) hanno scelto di partecipare condividendo computer e connessione, con problemi legati alla distribuzione dei ruoli nella simulazione (l'interprete non poteva leggere il testo che era, invece, a disposizione della collega) e nella partecipazione al forum: nonostante le studenti fossero state sollecitate in tal senso, i post venivano scritti collettivamente, e non trasparivano le voci individuali. Inoltre, sempre nella seconda sperimentazione, una studente partecipava alle lezioni utilizzando il proprio telefono cellulare in assenza di un computer. La natura variegata delle attività e la presenza dei due ambienti comunicativi è risultata di difficile accesso con il dispositivo cellulare; tra il forum su Aulaweb e la chat su Skype (che aveva già aperto per la simulazione), la studente ha preferito esprimersi prevalentemente su quest'ultima – una scelta dettata dalla praticità, ma che modificava l'assetto della lezione²¹⁷.

II.3.2 La chat

In entrambe le sperimentazioni didattiche, la chat di Skype è rimasta aperta nel corso della lezione. La chat era stata originariamente concepita per segnalare problemi tecnici nel corso della lezione, in modo da avere uno spazio dove avvertire la formatrice di eventuali difficoltà se la piattaforma di Aulaweb, spesso lenta nel ricaricarsi, non avesse dovuto funzionare; in questo modo, non si sarebbe intasato o reso confuso il forum (che si voleva spazio del pensiero tematico e lineare) con interventi legati a questioni tecniche e organizzative quali le richieste di istruzioni alla formatrice, le decisioni da prendere riguardo alle ore di recupero, o anche l'appello delle studenti presenti alla lezione on-line fatto all'inizio dell'ora.

²¹⁶ Il problema assume una rilevanza maggiore se si tiene presente che alcune studenti del Labo1 abitavano nello studentato universitario, dove non era presente una connessione affidabile.

²¹⁷ Ciò ha penalizzato anche l'accesso alle fonti terminologiche nel corso della simulazione.

Nel Labo1, nonostante la formatrice avesse indicato lo spazio della chat come destinato a tali forme emergenziali di comunicazione, essa si è poi trasformata in uno spazio comunicativo a sé stante. La stessa trasformazione ha avuto luogo nel Labo2, dove la chat su Skype è stata presentata nel medesimo modo per osservare il comportamento delle studenti di fronte ai due strumenti comunicativi – la chat e il forum. Nonostante la minor partecipazione al Labo2 e alcune difficoltà tecniche (la presenza delle partecipanti nello stesso luogo con un solo dispositivo, l'utilizzo di dispositivi telefonici), la chat ha sostanzialmente svolto la medesima funzione di luogo della conversazione diretta con la formatrice e dell'espressione emotiva, anche nei confronti di quest'ultima (ringraziamenti o richieste di conferma e rassicurazione).

La chat è così divenuta luogo di approfondimento del pensiero proprio e altrui, della contestazione, della ricerca di una comprensione maggiore tra studenti e con la formatrice attraverso domande e risposte più rapide e spontanee, che imitano la forma del parlato. Questo tratto rappresenta una delle *affordances* dello strumento che hanno permesso, o determinato, la trasformazione della chat in luogo della presenza sociale: la velocità della risposta simula i tempi (e i modi) dello scambio orale, laddove il forum rimane uno spazio a marcato carattere scritto per le tempistiche che lo regolano. Un intervento sul forum è più lento e macchinoso rispetto ai contributi espressi in chat, anche per il maggior numero di passaggi che la studente deve attraversare: dalla pagina del forum dove appare il *thread*, la studente clicca sul tasto “Rispondi” su un precedente commento; viene così trasportata in una pagina ulteriore, in cui scrivere la risposta (cambiando, se necessario, il campo dell'oggetto e dando in tal modo origine a una discussione dalla diversa prospettiva). La risposta viene poi confermata cliccando sul tasto “Invia al forum” in fondo alla pagina, che si deve quindi far scorrere. Tali passaggi, uniti alle prestazioni non rapide della piattaforma, rendono la procedura di risposta a un commento sul forum decisamente più lenta rispetto all'intervento in chat, caratterizzato invece da un botta e risposta potenzialmente istantaneo. Anche questa caratteristica merita tuttavia di essere problematizzata, poiché la differenza nella velocità di battitura penalizza alcune studenti, che non sempre riescono a districarsi nella successione frenetica dei post della conversazione, in particolare se il tempo che dedicano contemporaneamente al forum non consente loro di concentrarsi sulla discussione parallela che si svolge in chat. Questa criticità è già stata segnalata da Garrison, Anderson, Archer (2003: 118) come tipica dello strumento chat, assieme a “[p]roblems related to turn-taking, organization and navigation, required skill sets of participants ...”, tra i quali sembra il problema meno risolvibile con un intervento *ad hoc* della formatrice.

Vi è una seconda *affordance* che contribuisce a conferire una natura ibrida allo strumento: la possibilità di introdurre rapidamente in un post materiali grafici, video e audio. Gli interventi grafici o multimediali si avvicinano allo scambio orale grazie al ricorso a canali comunicativi molteplici. Nel

primo caso, si tratta di un elemento arricchito dalla presenza di emoticon ed emoji, la cui presenza negli interventi in chat è quasi universale. Nel Labo1, gli emoticon accompagnano atti comunicativi di svariata natura, dagli atti di mitigazione (Fraser 1980) ai saluti iniziali, in cui spesso vengono introdotti in risposta a un emoticon sorridente della formatrice, in una risposta che ricorda la risposta istintiva al saluto presenziale accompagnato da un sorriso o da un cenno con la mano. Nel Labo2, invece, si nota una predominanza di emoji per via del diverso dispositivo utilizzato dalla studente che più assiduamente ha frequentato il corso, che seguiva le lezioni on-line tramite il proprio telefono cellulare. Anche in questo caso, il ricorso a un elemento visivo supplisce alla mancanza di fattori visivi laddove si senta il bisogno di segnalare la presenza di elementi emotivi – gioia, imbarazzo – che nel forum risultano fuori luogo per via della natura più formale del mezzo.

A spostare ulteriormente la chat verso il polo orale del continuum testuale, e il forum verso il polo scritto, stanno poi i registri che regolano le norme conversazionali nei due ambiti. Tali registri sono dovuti sia alle *affordances* del mezzo stesso – la possibilità di inanellare molto rapidamente i propri interventi – sia al diverso atteggiamento della formatrice, che ha in parte determinato le norme d'uso grazie alla propria maggior autorità situazionale e conversazionale. Se nella chat la formatrice posta, da subito, brevi *feedback* positivi a commento della simulazione mentre questa ha luogo, nel forum i suoi interventi sono finalizzati all'approfondimento e allo sviluppo della discussione.

Benché la formatrice utilizzi anche la chat per affrontare criticità e porre domande, queste ultime riguardano in particolare le scelte individuali della studente che ha appena concluso la propria *performance*, oppure chiamano in causa le studente nella risoluzione di un problema affine a quello dibattuto e che ha coinvolto la formatrice nel corso della propria vita professionale. Tali domande, in definitiva, hanno una componente più individuale, centrata sull'esperienza della formatrice oppure su quella appena trascorsa del singolo studente.

Le studente si sono a loro volta appropriate della chat per portare alla luce una serie di atti di parola di diversa natura. La chat è ad esempio utilizzata dalle studente come luogo di conversazione dove introdurre elementi espressivi a carattere relazionale, quali forme di mitigazione in risposta a dei *face-threatening acts* (atti che mettono a rischio la faccia nel senso goffmaniano, ossia l'identità che la persona inscena nella conversazione, e di cui desidera il riconoscimento da parte degli interlocutori. Cfr. Brown, Levinson 1978 [1987]), o degli atti percepiti come tali, espressi sul forum (o anche nella chat stessa).

Da un lato, quindi, sul forum prosegue la valutazione tra pari e il dibattito sulle scelte compiute dalla studente-interprete e sulle altre possibili risoluzioni dei nodi problematici dell'evento comunicativo; dall'altro, in chat le studente rassicurano la collega la cui *performance* era valutata e ne sottolineano la competenza. Allo stesso modo, una opinione espressa in forum da una studente può divenire

oggetto di una richiesta di chiarificazione in chat da parte di una collega: l'opinione viene quindi disambiguata e ne viene mitigato il potenziale offensivo o provocatorio (o percepito come tale). Ne è esempio questo intervento²¹⁸ di uno studente a seguito di una discussione svoltasi in chat su una osservazione fatta, sia in forum che nella chat stessa:

cmq²¹⁹ scusate se inserisco la mia opinione ogni volta, trovo molto più stimolanti le interpretazioni mediche rispetto a quella per prenotare il volo

(Mauro²²⁰, Labo1_C3)

In questo caso, lo studente cerca di mitigare il proprio presenzialismo e di scusarsi per l'animata discussione in chat alimentata da un suo commento precedente.

Nonostante si fosse voluto privilegiare la discussione sul forum per la sua natura strutturata e potenzialmente più carica di presenza cognitiva, la chat è stata utilizzata dalle studenti per porre domande alla formatrice. Tali domande richiedono una risposta spesso netta sulla correttezza o meno di un dato comportamento traduttivo che suscita dubbi, come in questo caso:

io ho una domanda perché i[n] realtà²²¹ non mi è ancora chiaro. Secondo me dire il a dit/dice che non è un errore... a quanto avevo capito un interprete può scegliere se usare la terza persona o la prima, giusto?

(Camilla, Labo1_C3)

In questo caso ci troviamo al crocevia tra i vari tipi di presenza. Elementi cognitivi, sociali e richiesta di presenza didattica si combinano nella domanda della studente, che non intende proporre un

²¹⁸ Abbiamo utilizzato i segni di interpunzione < > per espungere lettere o parole; per integrarle abbiamo usato le parentesi quadre. La punteggiatura non è stata rivista: poiché le studenti (e la formatrice) utilizzano a seconda dell'intervento punti fermi, puntini di sospensione, punti e virgola, non abbiamo escluso che l'assenza di punteggiatura in conclusione di un post fosse una scelta voluta e quindi significativa.

²¹⁹ Sigla per "comunque".

²²⁰ Abbiamo preferito utilizzare, piuttosto che delle sigle, degli pseudonimi per rendere più realistica e fluida la lettura e il recupero dei referenti. Gli pseudonimi sono stati scelti in accordo con il genere dello studente. Lo pseudonimo comincia con la stessa iniziale del nome autentico.

²²¹ Gli errori di battitura presenti negli interventi su forum e chat sono segnalati.

argomento di dibattito, ma ottenere un chiarimento che possa orientare in maniera immediata il proprio comportamento traduttivo.

Un secondo esempio di questo mescolarsi di forme di richiesta di presenza didattica, presenza cognitiva espressa nella valutazione della *performance* del collega, e mitigazione del *face-threatening act* si trova nel seguente post:

#Formatrice²²²: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (ha detto che l'esame andava fatto dalle 5 settimane, e che se aveva intenzione di abortire, poteva non farlo) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. P.S. = Zoe, non ce l'ho con te, è che voglio capire dove sbaglio e se penso male ahaha

(Camilla, Labo1_C3)

Vediamo come la studente si rivolga direttamente alla formatrice per far emergere la propria opinione in contrasto con quest'ultima e con altri studenti. Vi è un elenco dei criteri utilizzati per giudicare la validità della *performance* interpretativa di Zoe, e l'intervento si conclude con un atto di mitigazione e una sorta di indebolimento della forza illocutoria del proprio enunciato, interpretabile anche come una forma di *captatio benevolentiae*. La conclusione dell'intervento senza punteggiatura e con la forma grafica della risata sottolinea il tono emotivo delle parole e richiama l'uso dell'intonazione nel parlato, che abbiamo visto essere caratteristica della chat e che serve a ridare carne e ossa a una comunicazione da remoto nel momento in cui la studente si mette in gioco proponendo una opinione contraria a quella della formatrice e della maggior parte della classe, e producendo anche una valutazione negativa di una collega. La frase finale serve anche a capire la motivazione della studente: ricevere un chiarimento appellandosi alla formatrice in maniera personale.

La chat ospita anche questo genere di interventi diretti alla formatrice e non alla totalità della classe, benché ci sia spazio per reazioni anche collettive all'intervento chiarificatore della formatrice. Il forum appare in questo senso uno spazio del dibattito, quindi della discussione di tematiche che partono dal caso reale per farsi più generali e astratte, andando a indagare metodologie di azione; ma anche agone del confronto tra la totalità delle studenti, in cui la formatrice interviene dopo diversi scambi, focalizzando l'attenzione e ponendo nuove domande, ispirate dalla discussione e che siano in grado di alimentarla.

²²² È convenzione dei mezzi di comunicazione digitali utilizzare il simbolo dell'hashtag (#) o della chiocciola (@) per specificare l'argomento del proprio intervento o, come in questo caso, per selezionare l'interlocutore.

L'apparente contraddizione insita nella presenza di due strumenti comunicativi sincroni si è rivelata, in realtà, fonte di spunti interessanti: il potenziamento della dimensione relazionale nella chat potrebbe essere servita a creare quell'ambiente comunicativo protetto che consente alle studenti di esprimersi cognitivamente in maniera meno titubante.

II.3.3 Il *journal de l'étudiant*

Non tutti i diari sono uguali: essi si distinguono infatti per le ragioni che spingono l'autore a impugnare la penna, per gli obiettivi che si desiderano raggiungere, per la presenza o meno di un lettore (noto o anche solo ipotizzato), per una sua eventuale valutazione in un contesto educativo. L'obiettivo determina quindi la forma e il contenuto del diario, anche all'interno dell'ambito della diaristica in un contesto di apprendimento. Gli scopi per cui un diario viene proposto come attività didattica possono difatti essere svariati, quali “una maggior profondità nella qualità dell'apprendimento, sotto forma di pensiero critico o di un atteggiamento inquisitivo; ... il potenziamento ... del sé professionale nella pratica; ... il potenziamento del valore di sé che ci si attribuisce, in direzione di un proprio *empowerment*²²³; ... la possibilità di dare una ‘voce’ a coloro che non sono bravi a esprimersi” (Moon 1999, traduzione di chi scrive). Tutte queste possibilità si radicano nel ruolo attivo dello studente, che, nello scrivere il diario, ha la possibilità di manifestare e sviluppare delle competenze metacognitive, relazionandosi in una nuova maniera a una situazione e a una esperienza passata. Questo movimento oscillatorio tra presente, passato e futuro²²⁴, tra le azioni che abbiamo compiuto e gli effetti di quelle azioni sul contesto, sugli altri partecipanti e su noi stessi (Dewey 1916) non solo si inserisce nell'ambito delle competenze metacognitive proprie del professionista efficace (Schön 1983), ma è parte costitutiva dell'essere persona. “[E]ssere una persona ha inevitabilmente un carattere *interpretativo*” (Stanghellini 2017: 40, corsivo dell'autore), poiché grazie alla possibilità di produrre uno sguardo eccentrico su di sé, l'essere umano ritorna su ciò che

²²³ Moon (1999) parla di “self-empowerment”. Nel nostro caso, abbiamo sottolineato l'importanza del diario come occasione di dialogo potenziante con la formatrice, ritenendo che l'apprezzamento di sé passi attraverso l'apprezzamento di un'altra persona, in particolare se questo Altro rappresenta la figura dell'esperto.

²²⁴ Sollecitato dalla presenza di un Sé imperativo o ideale dello studente in relazione con la professione, o con il suo progetto di vita, cfr. Stanghellini (2017).

ha fatto e cerca di ricostruire il suo passaggio attraverso le esperienze vissute per conferire loro un senso.

L'essere umano non è quindi solo soggetto agli eventi, ma soggetto degli eventi: egli (o ella) contribuisce a plasmarli, e deve rendere conto a se stesso del modo in cui ne è plasmato. Ciò avviene grazie alla narrazione interiore, che recupera le esperienze e le struttura in una forma ordinata, coerente con le narrazioni che riguardano il Sé. L'identità narrativa (Ricoeur 1990), l'insieme di narrazioni che strutturano il Sé e la sua relazione continuata con il mondo, è quindi il costruito che ci consente di mettere in dialogo il noto (anche nella rappresentazione e nell'immagine di sé) con l'alterità, l'ignoto in noi stessi o nel contesto che ci circonda, dando quindi un senso ai vissuti esorbitanti e consentendo di integrare la polarità insita nell'identità umana tra persistenza e cambiamento nel corso del tempo (Stanghellini 2017).

Il diario autoriflessivo rappresenta uno spazio in cui la struttura narrativa dell'identità si incarna in una narrazione specifica, oggettivata dall'atto dello scrivere, estratta dalla propria interiorità e resa accessibile, prima di tutti a chi scrive. Obiettivo del diario è permettere allo studente non solo di stabilire un rapporto tra teoria e pratica, ma di integrare gli aspetti molteplici della sua personalità (intra- e interpersonali, cognitivi, emotivi, professionali; cfr. Bruno, Dell'Aversana 2016) in una forma significativa e coerente.

Il processo stesso della scrittura consente di dare all'esperienza una forma che può essere facilmente ripercorsa molteplici volte, mettendo così in relazione passato, presente e futuro; il diario rappresenta difatti sia un archivio del passato, in cui eventi e vissuti sono ripresentati in una forma organica, sia il luogo in cui essi sono ripercorsi, rielaborati e trasformati (Boud 2001). Questo chiama tuttavia in causa un nodo cruciale: la natura privata, o meno, del diario. Affinché la riflessione non riproduca passivamente meccanismi cognitivi o emotivi già da tempo ingranati nello studente, ma riesca a innescare ragionamenti nuovi attraverso uno spostamento del proprio punto di vista, può essere sufficiente l'atto dello scrivere e del riflettere in solitaria?

Riteniamo che la risposta a questo interrogativo sia negativa. Lo studente in interpretazione, alle prese con una disciplina complessa, che lo o la mette in gioco a livelli profondi, può non riuscire a distinguere nella propria *performance* gli elementi più o meno funzionali, così come la mancata conoscenza del mondo lavorativo o delle elaborazioni teoriche attorno all'etica e alla deontologia può ostacolare l'individuazione delle criticità e delle soluzioni adeguate. Non da ultimo, la presenza di emozioni a tono negativo e di un scarso senso di autoefficacia possono essere un ostacolo difficilmente superabile da soli. Non ci troviamo qui d'accordo con Boud (2001: 12) quando afferma che solo i sentimenti o le emozioni positivi debbano essere "celebrated as it is these which will enhance the desire to pursue learning further", giacché riteniamo che non l'emozione, ma dei costrutti

superiori regolino l'approccio dello studente all'apprendimento, quali l'attribuzione del *locus* di causalità, la teoria dell'intelligenza nutrita dallo studente²²⁵ e – soprattutto – la percezione di autoefficacia, che consente di affrontare anche eventi ritenuti temibili, ed effettivamente temuti, osservandoli però sotto l'angolazione della sfida. Tuttavia, una percezione lacunosa di autoefficacia può essere nominata, affrontata e, si spera, superata grazie all'intervento potenziante di un Altro significativo, come un pari o, a maggior ragione, un formatore. “Soffrire”, del resto, serve soltanto se “produce conoscenza” (Cioran 1956 in Demetrio 2003: 29): se ci consente, cioè, di capire quali sono le nostre fragilità e le nostre mancanze, e come possiamo lavorare su di esse per colmarle o considerarle sotto un nuovo punto di vista.

Queste riflessioni ci hanno indotto a modificare l'approccio al *journal de l'étudiant* tra la prima e la seconda sperimentazione, accanto all'osservazione di numerose istanze di richiesta di feedback alla formatrice sia in forum che in chat nel corso del Labo1.

In entrambi i laboratori, il *journal* è stato proposto come attività asincrona, individuale, on-line. Al termine della lezione, lo studente che ha svolto il ruolo dell'interprete durante la simulazione redige un proprio diario autoriflessivo in cui dimensione emotiva e cognitiva vanno di pari passo. Lo studente indaga le proprie emozioni prima, durante e dopo la *performance* accanto alle scelte traduttive messe in pratica, di cui analizza l'efficacia. A seguito di questa autovalutazione a posteriori, solo nel secondo Laboratorio le studenti hanno ricevuto un commento formativo immediato.

Nel corso del Labo1, le studenti avevano a disposizione un *journal* privato, uno spazio individuale e strettamente personale che la formatrice avrebbe osservato solo alla fine del corso. Obiettivo di questa scelta era garantire alle studenti un luogo di riflessione intima e dove l'orientamento alla valutazione sarebbe stato minimizzato, così come il possibile imbarazzo dovuto al disvelamento di sé di fronte alla formatrice che si sarebbe nuovamente incontrata nel corso delle lezioni.

L'accento posto nei questionari conclusivi della stessa sperimentazione sulla necessità di un riscontro da parte della formatrice e il piacere manifestato nel riceverlo ci hanno indotto a modificare la natura del *journal* e a renderlo uno spazio di dialogo non più individuale e interiore, ma di confronto con la formatrice, in modo da poter accompagnare le studenti nel loro percorso con commenti precisi alla *performance* e all'autovalutazione, incoraggiamenti sotto il profilo emotivo, sollecitazioni del pensiero analitico e critico. Questa pratica costituisce una forma di relazione individualizzata uno-a-uno che può rappresentare una forma specifica di *scaffolding* (Kiraly 2000) nel modo in cui il

²²⁵ Le teorie dell'intelligenza si distinguono tra teorie entitarie e incrementali (Moè 2010). Nel primo caso, l'intelligenza e le abilità di una persona vengono concepite come caratteristiche innate dell'individuo; nel secondo, le abilità sono viste come il prodotto di una interazione tra il soggetto e il compito. È in questo secondo caso che l'impegno e l'esercizio vengono visti dallo studente come utili e rilevanti.

formatore riesce a individuare gli obiettivi di apprendimento, le vulnerabilità e le specificità di un singolo studente, impostando con esso un cammino di apprendimento al contempo cognitivo ed emotivo. Da questa relazione individuale trae beneficio anche il formatore, che nell'indagine delle motivazioni all'origine delle scelte dello studente può trovare nuovi elementi che modificano, o sostanziano, il *feedback* formativo (Kiraly 2000; Bruno, Dell'Aversana 2016). Nell'esplicitare tali motivazioni, il *journal* rende inoltre visibili a studente e formatore le strutture cognitive pre-esistenti (Ally 2004), consentendo quindi di metterle in discussione e assumere nuove prospettive, una trasformazione che può ben assumere il nome di apprendimento o di crescita. L'emergere di tali strutture cognitive, l'apparire delle motivazioni consentono al formatore di creare feedback più personalizzati e completi.

Tuttavia, è necessario chiedersi su che cosa il formatore vuole soffermarsi, su quali punti il feedback sarà più preciso e completo. La valutazione delle scelte interpretative occupa sicuramente un posto di primo piano, prima di tutto poiché gli studenti hanno bisogno di conoscere con chiarezza se i propri sforzi sono andati e vanno nella giusta direzione. Tale valutazione è accompagnata da un'analisi precisa della natura del contesto, dalle conseguenze della scelta, dalle possibili altre vie alternative che si sarebbero potute prendere. In questo modo, il commento del formatore cerca di sfuggire alla dicotomia giusto/sbagliato che gli studenti desiderano, ma che ne mina la capacità critica da un lato, e l'autonomia dall'altro.

Secondariamente, abbiamo scelto di soffermarci (e abbiamo chiesto alle studenti di fare altrettanto) sugli stati emotivi che accompagnano, precedono e seguono la simulazione di un evento comunicativo interpretato. Da molti questionari esplorativi (e solo in misura minore conclusivi) emergono forme di ansia, inquietudine, preoccupazione, senso di inefficacia quando le studenti pensano all'interpretazione come disciplina accademica e come professione. La sensazione di non essere in grado di portare avanti un incarico frena molte studenti; pur non portando automaticamente a un ritiro dell'impegno (come postulato da De Beni, Moè 2000; Moè 2010), queste emozioni danneggiano la *performance* e rappresentano un vissuto oneroso per le studenti.

Abbiamo quindi scelto di impostare una parte importante del dialogo formativo su una coppia di attività: all'analisi delle emozioni condotta dallo studente su di sé, risponde il feedback apprezzativo e continuativo da parte della formatrice. L'incoraggiamento verbale rappresenta uno dei modi in cui l'individuo può alimentare la propria percezione di autoefficacia²²⁶ (Bandura 1982 e 1986); eppure,

²²⁶ Bandura, che si è occupato del processo di modificazione delle credenze negative di autoefficacia, ha indicato quattro modalità di sostegno della percezione di autoefficacia: aver svolto il compito in precedenza con successo; aver visto altre persone svolgerlo con successo (il cosiddetto apprendimento vicariante, un formato partecipativo potente ma meno

questo tipo di intervento didattico è raro nella pratica diaristica in ambito educativo. Bruno e Dell'Aversana (2016: 2), facendo riferimento a Threlfall (2014), affermano che “[i]n educational practice, summative feedback has been commonly used in reflective journal writing. Rarely do we find any form of progressive feedback offered”.

Il dialogo formativo consiste in una modalità relazionale in cui la voce degli studenti viene raccolta, accettata, ripresentata sotto una nuova forma: questo tipo di rispetto e di riconoscimento viene accolto favorevolmente dagli studenti, con un aumento del coinvolgimento nella pratica autoriflessiva (Bruno, Dell'Aversana 2016: 3). Il formatore che persegue “un focus individuale e l'intimità della relazione” (ivi, traduzione di chi scrive) didattica accompagna lo studente in un passaggio da forme di pensiero ingenuo (nel senso freiriano del termine) a un pensiero scientifico, strutturato, che riesca a dar conto delle origini e delle conseguenze, interiori ed esteriori, del proprio agire.

Questo tipo di dialogo pedagogico, in parte maieutico, mette in campo una relazione uno-a-uno tra un novizio e un esperto, consentendo così il confronto diretto con l'approccio ai problemi tipico del professionista *senior*. Una simile concezione dell'autoriflessività risale al concetto, proposto da Schön (1983), del *reflective practitioner*, che fa riferimento a tutti i professionisti che, nel corso della propria pratica, riflettono continuamente, in maniera spesso inconscia, sulla direzione e le conseguenze del proprio agire, in una forma di autoriflessività che prende il nome di *reflection-in-action*. Esempio tipico di questa autoriflessività in itinere è il docente; accanto a questo, poniamo l'interprete, la cui *self-awareness* dovrebbe, nelle parole di Rudvin e Tomassini (2011) farsi anche *critical* per poter meglio valutare la validità e il portato delle proprie scelte.

Per sviluppare questa abitudine, questa *forma mentis* professionale e sotterranea (che, si spera, può divenire abitudine di vita), il diario rappresenta una tappa intermedia, in cui lo studente diventa sempre più conscio della natura del processo o dei processi in cui è immerso e consapevole delle scelte che vengono fatte da altri e che noi stessi facciamo (Boud 2001).

L'elemento delle scelte, e delle conseguenze che esse hanno nell'incontro lavorativo e sulle persone che ci circondano, è di primaria importanza quando la pratica didattica voglia incentrarsi sulla dimensione etica del proprio agire, come studenti, come interpreti e come persone. Nelle parole di Dewey (1916: 139, corsivo dell'autore), “Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences that flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing consequences, when the change made by action is

minaccioso per lo studente); credere di poter riuscire grazie all'incoraggiamento verbale; riuscire a gestire il proprio livello di *arousal*, o attivazione, legato all'esecuzione del compito (Bandura 1982 e 1986).

reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something”.

Per assumere maggior rilevanza ai fini educativi, tali conseguenze non possono però essere unicamente descritte: è necessario riconoscerle come proprie in senso etico (Stanghellini 2017), come una manifestazione di chi si è, e assumersene la responsabilità, che per Dewey (1916) rappresenta l'essenza stessa della riflessione. L'agire si prolunga nel pensare; pensare diviene riconoscere di aver agito, e proiettarsi in un futuro in cui agirò ancora – forse in maniera diversa grazie alla riflessione intercorsa.

Dimensione pratica, etica e cognitiva si fondono nel riconoscimento che “Io, in quanto persona, non sono semplicemente situato nel mondo in un dato modo; ho anche il privilegio e la *responsabilità* di prendere posizione rispetto all'esser-situato ... L'uomo è quell'essere che, tra i suoi compiti più importanti, ha quello di prendere posizione rispetto a se stesso (Gehlen 1940)” (Stanghellini 2017: 45, corsivo di chi scrive).

La responsabilità viene ugualmente accolta dal formatore, non solo come individuo impegnato in un dialogo, ma come persona che ha richiesto e strutturato il dialogo stesso.

Nel porre l'accento sulla dimensione emotiva e sull'espressione della propria intimità, il formatore si assume responsabilità per quanto potrà emergere, nella consapevolezza che quanto scritto, se e poiché autentico e rilevante per lo studente, deve essere rispettato e riconosciuto. Va tuttavia sottolineato che la richiesta di un disvelamento di sé in un contesto educativo è venata dalla situazione di subalternità dello studente nei confronti del formatore. Il rivelarsi, l'esporsi ha qui una natura prevalentemente unidirezionale in cui lo studente si apre in un dialogo con la figura portatrice dell'autorità, una condizione già presa in considerazione da Rogers (1942) nel suo chiedersi se figura terapeutica e figura autoritaria possano coincidere (come nel caso del docente che svolga anche funzione di *counsellor* scolastico), e con che conseguenze sul dialogo terapeutico. Pur con le dovute differenze del caso (il docente non è, né può o deve assolutamente essere, un terapeuta), l'interrogativo resta valido. Che cosa significa proporre un disvelamento di sé in un contesto accademico?

Diversi autori (Boud 2001; Bruno, Dell'Aversana 2016; Power 2012; Wallace 1995) si sono confrontati con questo aspetto nella loro trattazione della diaristica educativa, sottolineando che “[t]he more that journal writing moves into the realm of critical reflection, that is, the questioning of taken-for-granted assumptions about oneself, one's group, or the conditions in which one operates” (Boud 2001: 13), più lo sguardo dell'Altro deve essere preso in considerazione e modulato; ciò è tanto più vero quando il diarista affronta “perplexità, dubbi, esitazioni” (Dewey 1913), “disagi interiori” (Brookfield 1987) o “dilemmi che disorientano” (Mezirow 1990; tutte le traduzioni di chi scrive).

Per riuscire a raccogliere almeno in parte la sfida di come accogliere il disvelamento di sé delle studenti, abbiamo percorso tre strade: la prima, consentire alle studenti la libertà di scegliere se cimentarsi o meno con il *journal*. La stesura del *journal* non è stata obbligatoria: le studenti che hanno scelto di portare avanti questa attività sono state sufficientemente curiose nei confronti di un nuovo strumento di apprendimento, e desiderose di farlo. Ciò è in linea con la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985 a e b; cfr. *infra*) che postula una relazione significativa tra la motivazione e la possibilità di scegliere autonomamente (o la percezione di poter scegliere).

Secondariamente, abbiamo impostato il dialogo formativo sull'apertura alle osservazioni della studente, il riconoscimento delle sue idee, e il feedback apprezzativo in modo da sottolineare i punti di forza dello studente, le soluzioni creative, l'impegno, l'analisi: aspetti che a volte vengono tralasciati nel commento del docente che si concentri fortemente sugli errori (Conde 2016).

Infine, abbiamo scelto in entrambe le sperimentazioni di non valutare il *journal*, limitando il nostro intervento al feedback formativo, senza attribuire giudizi sulla qualità del ragionamento. Tra valutazione e autoriflessività, difatti, esiste un conflitto che nasce dall'introduzione di uno strumento di autoanalisi in un contesto accademico caratterizzato da competitività e valutazione orientata alla dimensione cognitiva (Bruno, Dell'Aversana 2016); lo sguardo del valutatore può inibire l'apertura dello studente, che sente su di sé il peso della critica e del giudizio (Walker 2006), momenti che meritano di essere problematizzati e decostruiti e che restano presenti nella lezione, ma in un altro luogo, nel ciclo autovalutazione-valutazione tra pari- feedback formativo tipico della lezione sincrona in classe. Inoltre, la prospettiva di ricevere una valutazione può indurre gli studenti a orientarsi verso comportamenti percepiti come desiderabili (Wallace 1995), quali l'espressione di ciò che conoscono e l'occultamento di ciò che, invece, non sanno. Così facendo, in realtà, gli studenti corrono il rischio di vanificare l'obiettivo dell'attività, giacché “[r]eflection involves a focus on uncertainty, on perplexing events, on exploration without necessarily knowing where it will lead” (Boud 2001: 14). Abbiamo così impostato il *journal* come uno spazio di esplorazione e di dialogo in cui le studenti potevano orientarsi grazie ad alcuni materiali disponibili on-line nello spazio Moodle del corso: una scheda di parametri di qualità situata, tratta da Errico, Morelli (2015), discussa in classe (scheda “Qualità”, Labo1 e 2), alcune domande a cui potevano dare risposta e che prendevano in considerazione fattori tecnici, interazionali ed emotivi (scheda “Spunti per il journal de l'étudiant”, Labo1; scheda “Domande guida” Labo2) e dei modelli a cui ispirarsi (uno per punti, l'altro narrativo, nella scheda “Modelli di *journal*”, Labo2).

Al di là di tali indicazioni, che volevano fornire suggerimenti tematici e testuali di fronte a uno strumento nuovo, le studenti erano libere di affrontare gli aspetti che più sentivano rilevanti per sé, o di porre domande alla formatrice, il cui compito era, del resto, individuare gli interrogativi non detti

e proporre delle modalità alternative di risoluzione. Abbiamo quindi cercato di dare rilevanza sia agli aspetti più strettamente qualitativi della *performance* dello studente, sia alle questioni etiche che ne scaturivano, sia alla presenza di stati emotivi, abbandonando quella che Clegg, Tan, Saeidi (2002) hanno definito “cognitive strain”, ossia l’introduzione di una visione della riflessività come una espressione puramente cognitiva, ben distante dalla complessità degli aspetti di sé che un interprete mette in gioco e che la persona autoriflessiva prende in considerazione per generare un cambiamento.

CAPITOLO IV

ANALISI DEI DATI

I. Le partecipanti alle sperimentazioni

Apriamo questo capitolo con una presentazione dei due gruppi che hanno partecipato alle nostre sperimentazioni, caratterizzati da diversi interessi, stili comunicativi, frequenza. Ciò ha condotto a introdurre delle modifiche alla progettazione e alla conduzione della seconda sperimentazione dopo la conclusione del Labo1 e l'analisi delle note sul campo, dei questionari conclusivi, e delle conversazioni in chat e nel forum. Queste modifiche verranno affrontate prima di inoltrarci nell'analisi dei dati.

II. Lo scenario: il Labo1

La prima sperimentazione didattica si è tenuta nel corso del secondo quadrimestre dell'anno accademico 2016/2017. Le studenti iscritte al corso su Aulaweb erano diciannove. Coloro che hanno partecipato per almeno una lezione al corso diciotto; tra queste, sedici hanno partecipato in maniera assidua, con una frequenza maggiore al cinquanta per cento delle lezioni (verificata dalle firme prese durante ogni incontro presenziale e dalla chat di classe). La frequentazione è stata promossa grazie all'attribuzione di due punti sull'esame del corso istituzionale di Interpretazione di Conferenza alle studenti che avessero frequentato con continuità il Laboratorio di Interpretazione Telefonica.

Delle sedici studenti frequentanti, quattro erano al secondo anno della magistrale (di cui tre studenti madrelingua francesi nel loro anno di studio all'estero). Era presente un solo studente uomo. Quattro studenti erano già note alla ricercatrice, che aveva svolto funzione di supporto didattico (dieci ore) nel corso istituzionale di Interpretazione di Trattativa francese al terzo e ultimo anno della laurea triennale in Teoria e Tecniche della Mediazione Interlinguistica a Genova.

Le studenti che avevano già avuto delle esperienze di interpretazione (retribuite o meno) erano cinque: in due casi si trattava di esperienze sporadiche (una sola volta in un caso) in contesti amicali; due studenti svolgevano attività lavorativa (in un caso regolarmente retribuita, nel secondo caso con

un incarico presso il comune di provenienza quale interprete con la cittadina francese gemellata). Nel quinto e ultimo caso, si trattava di una studente bilingue cinese-italiano con frequenti esperienze non professionali di accompagnamento e interpretazione per i propri familiari in contesti medici, ma con bassa frequenza delle lezioni del Laboratorio.

III. Lo scenario: il Labo2

Le studenti che partecipano al Labo2 sono tutte donne. Al corso su Aulaweb sono iscritte undici partecipanti. Tranne due, le studenti sono tutte al primo anno del corso di laurea magistrale.

Cinque studenti hanno risposto al questionario esplorativo, ma non tutte hanno frequentato il corso. Durante le lezioni, due studenti hanno tenuto un diario riflessivo con più di due voci. Al questionario conclusivo hanno risposto due studenti.

La frequentazione del Labo2, sia in presenza che on-line, è stata molto più scarsa rispetto al precedente Laboratorio, situazione a cui possono aver contribuito diversi fattori. Innanzitutto, l'orario del corso: mentre nel Labo1 il corso precedeva immediatamente la lezione istituzionale di Interpretazione (che si teneva nello stesso edificio), il Labo2 era programmato in un orario isolato e in una zona diversa (a circa un quarto d'ora a piedi) rispetto all'edificio in cui le lezioni precedenti e quelle successive si sarebbero svolte, creando così una frattura nella giornata delle studenti. La sperimentazione si è poi tenuta nel primo semestre²²⁷, concludendosi a ridosso degli esami della sessione invernale, con un calo della frequentazione on-line nelle ultime lezioni.

Non da ultimo, è mancato l'incentivo esterno: le studenti che hanno frequentato non hanno difatti potuto godere dei due punti di bonus sull'esame finale del corso istituzionale a causa della sostituzione della docente dell'anno precedente, che aveva promosso questa iniziativa.

Inoltre, in diverse lezioni si è riscontrato un problema di ordine tecnico: non tutte le studenti godevano di una buona connessione nel loro domicilio, e si dovevano quindi ritrovare per poter seguire la lezione con uno stesso dispositivo (computer, ma anche telefono cellulare), un fattore che non facilitava la partecipazione al dibattito di classe e creava possibili distrazioni o discussioni private, non riportate negli ambienti comunicativi condivisi.

²²⁷ Questo accorgimento corrisponde a una delle proposte delle studenti del Labo1 nel questionario conclusivo.

III.1 Modifiche all'impostazione didattica nel Labo2

Coerentemente con la metodologia della ricerca-azione, sono state apportate alcune modifiche all'impostazione didattica della seconda sperimentazione, in particolare per quel che riguarda l'obiettivo degli interventi formativi. L'osservazione partecipante, la rilettura delle note sul campo e i suggerimenti espressi dalle studenti del Labo1 nel questionario conclusivo hanno condotto a modificare alcuni aspetti della pratica didattica. Le studenti del Labo1 hanno espresso, sia nei questionari conclusivi che nelle conversazioni di classe, il loro gradimento nei confronti della presenza didattica. Questo dato conferma le osservazioni di studi precedenti (Morris, Xu, Finnegan 2005; Gould, Coldwell, Craig 2010) che indicano in una maggior presenza didattica del formatore on-line esperto la principale differenza con il suo omologo alle prime armi. Allo stesso modo, "experienced e-tutors give more direct instructions and feedback, and the postings more often involve pedagogical knowledge than the postings of novice tutors" (Maor 2008 in Kopp *et al.* 2012: 14): la presenza didattica del formatore on-line esperto risulta più marcata e si manifesta attraverso interventi di monitoraggio, facilitazione e animazione del dialogo, nonché attraverso le istruzioni che regolano l'andamento della lezione (e, in maniera più sottile, attraverso la progettazione del corso e delle attività).

Le studenti hanno inoltre indicato nei questionari la necessità di dedicare più attenzione agli aspetti terminologici della simulazione, con due risposte su cinque²²⁸: "Penso che (...) non sarebbe una brutta idea fornire, prima del corso, un glossario della terminologia che verrà utilizzata durante il corso o chiedere agli alunni di creare un proprio glossario su un qualche ambito che verrà trattato. In questa maniera, sarebbe più facile mettersi alla prova, non dovendo troppo pensare alla terminologia e, quindi, pensando maggiormente alle strategie da adottare nell'interpretazione" (Studente A²²⁹); inoltre, "(...) oltre ai problemi legati all'interpretazione che, ovviamente, devono rivestire il ruolo principale, si potrebbe dedicare parte della lezione alla correzione linguistica e lessicale, per approfondire il lessico specialistico" (Studente F).

Le osservazioni sono state raccolte impostando un glossario di classe, aggiungendo più note ai copioni delle simulazioni e dando più feedback formativi alle studenti in questa sfera.

²²⁸ Gli altri suggerimenti riguardavano l'individuazione di un luogo apposito dove interpretare nelle lezioni in presenza (Studente B), aumentare il numero delle simulazioni (Studente E) e delle lezioni in presenza (Studente H), usando solo un canovaccio come testo della simulazione per potenziarne il realismo (Studente H).

²²⁹ I questionari sono anonimi. Le studenti del Labo1 sono indicate con una lettera, mentre quelle del Labo2 con un numero.

Accanto a queste modifiche implementate volontariamente, alcune difficoltà di ordine tecnico nelle lezioni on-line del Labo2 hanno prodotto delle conseguenze inaspettate, a cui la pratica didattica si è adeguata, come nel caso dell'utilizzo congiunto di uno stesso dispositivo per partecipare alla lezione: diverse studenti non potevano, o volevano, accedere alla lezione dal proprio computer: in diversi casi, le studenti erano insieme e utilizzavano lo stesso dispositivo (computer o telefono cellulare) per partecipare al forum di classe, in due o tre.

A questo si aggiunge la particolare composizione del gruppo classe del Labo2. Accanto ad alcune studenti con grande capacità analitica ed espressiva, troviamo studenti che più difficilmente si esprimono nell'ambito sincrono e collettivo, se non per rispondere sinteticamente alle domande della formatrice sul forum, senza indicare le radici o i possibili aspetti conflittuali del proprio ragionamento. Tale difficoltà di espressione (o di approfondimento) è stata parzialmente superata da alcune studenti grazie alle domande esplorative della formatrice.

Per consentire una maggior partecipazione alle studenti che non potevano frequentare o che più faticavano a esprimersi in maniera sincrona, all'inizio del corso è stato proposto un forum asincrono su una tematica della simulazione, ma che toccava aspetti più generali della professione dell'interprete a livello strategico, etico o deontologico; tale forum veniva ripreso in classe attraverso un quiz Kahoot fatto all'inizio della lezione. Tale tentativo di far partecipare le studenti in maniera asincrona per ovviare alla scarsa frequenza e alla difficoltà espressiva non ha ottenuto consensi dalla classe: il forum asincrono non è stato utilizzato, e il Kahoot non ha suscitato interesse²³⁰; poiché la lezione presenziale era di una sola ora, inoltre, l'attività sottraeva tempo alla simulazione e a un'analisi approfondita della *performance* e delle criticità dello scenario proposto.

Questi elementi hanno contribuito a modificare l'impostazione del corso, alterando le attività presenziali successive alla simulazione in classe e l'equilibrio tra dibattito e valutazione (tra pari e della formatrice). Nel primo caso, si è dedicato più spazio all'elaborazione e alla condivisione di materiali didattici *ad hoc*, di carattere sia teorico che pratico (cfr. Scheda "Tabella di analisi della visibilità", utilizzata nella valutazione tra pari in classe), per presentare e discutere con le studenti alcuni aspetti deontologici chiave della pratica interpretativa, dibattendone la validità e le problematiche poste.

²³⁰ Tale mancanza di interesse potrebbe essere dovuta a più fattori. Le possibili ipotesi sono la dipendenza da un ruolo passivo all'interno del percorso di apprendimento; l'esigenza di dedicare più spazio alla simulazione, percepita come l'attività chiave del corso; o ancora, la difficoltà a esprimersi in un contesto pubblico. Un esempio di quest'ultima eventualità è Ester, studente poco partecipativa sul forum e in classe, ma che nel diario autoriflessivo, letto solo dalla formatrice, ha approfondito l'analisi del proprio comportamento e delle proprie emozioni.

Nel secondo caso, è stata la lezione on-line a cambiare parzialmente forma, nello specifico per quel che riguarda lo spazio dedicato al dibattito on-line. Si è scelto di potenziare alcune caratteristiche dell'ambiente virtuale percepite come fattori di qualità sia dalle studenti del Labo1 sia dalle stesse studenti del Labo2 al termine della prima simulazione: il maggior realismo della simulazione, con simulazioni più lunghe, in cui si alimentava l'attività pratica; e la sensazione di una minor agitazione per via della mancanza di un pubblico a osservare la *performance* interpretativa.

L'esistenza di tale difficoltà emotiva faceva già parte della nostra ipotesi di lavoro a partire dal Labo1; abbiamo quindi raccolto le esperienze di miglior gestione dell'ansia in un ambiente virtuale unendola alle richieste di una maggior presenza didattica espresse nel corso del Labo1 e alla difficoltà di prendere parte a una discussione sincrona (sia in presenza che da remoto) riscontrate a partire dalla prima lezione del Labo2. La summa di questi elementi ha portato la formatrice a focalizzarsi sul feedback formativo che segue l'autovalutazione e la valutazione tra pari nella lezione in classe e on-line; il potenziamento del feedback formativo è avvenuto anche grazie a un cambiamento nell'uso del *journal de l'étudiant*. Mentre nel Labo1 il *journal* è stato uno spazio privato, non osservato né commentato dalla formatrice, nel Labo2 lo stesso strumento ha dato modo di creare un dialogo individualizzato incentrato sugli errori, le strategie di risoluzione e le fragilità della studente. In questo senso, il Labo2 ha consentito l'instaurarsi di relazioni a due con le studenti, potenziando la presenza didattica all'interno di una relazione di fiducia e di disvelamento emotivo.

IV. Raccolta e selezione dei dati

Nel corso delle due sperimentazioni didattiche abbiamo raccolto dati di diverso tipo: questionari esplorativi, trascrizioni della discussione di classe in chat e nel forum, diari autoriflessivi delle studenti, note sul campo della ricercatrice, interviste (nel numero di tre: due per il Labo1 e una per il Labo2). Non tutti i dati sono analizzati nel presente capitolo: alcuni (interviste, note sul campo) sono però serviti a fornire una idea del clima della classe e a recuperare episodi e passaggi significativi all'interno delle lezioni. La selezione dei dati è motivata dal cambiamento nelle domande di ricerca avvenuto nel corso delle due sperimentazioni. Al momento della progettazione didattica della prima sperimentazione, l'interesse di ricerca si focalizzava sulle eventuali differenze nell'espressione delle idee e delle emozioni delle studenti tra l'ambiente comunicativo on-line e la classe. Il questionario esplorativo e le lezioni ci hanno però messo subito di fronte a uno scenario solo parzialmente immaginato: benché l'ipotesi di partenza immaginasse la presenza di sensazioni di ansia e malessere

legate all'esercizio dell'interpretazione, non ci aspettavamo di trovarci di fronte a una tale quantità di affermazioni che rivelavano confusione teorica e sensazioni di impotenza nei confronti della disciplina. La pratica didattica ha cambiato rotta e puntato in direzione della promozione dell'autoefficacia e del modellamento di ruolo incentrato sulla costruzione del pensiero complesso. Parallelamente, abbiamo considerato necessario nella ricerca concentrarci sui modi in cui la formatrice interviene discorsivamente per introdurre visioni della disciplina meno parziali, coltivare il pensiero complesso, promuovere la percezione di autoefficacia.

Abbiamo scelto di analizzare i dati che fossero utili all'indagine del modo in cui la formatrice, attraverso i suoi interventi di facilitazione, è riuscita a creare un ambiente comunicativo protetto online, cioè uno spazio e un tempo del discorso in cui fosse possibile l'espressione di sé nei termini dell'emotività, dell'insicurezza e dell'errore.

Abbiamo quindi selezionato i questionari esplorativi per partire da una visione di insieme dell'immaginario e delle sensazioni della classe prima dell'inizio del corso; le discussioni in forum e in chat per osservare l'organizzazione del dibattito e l'espressione di sé in un contesto pubblico e collettivo; il diario autoriflessivo²³¹ per monitorare il progresso percepito dalle studenti ed espresso all'interno di un dialogo a due; i questionari conclusivi (che nel caso della prima sperimentazione hanno informato la progettazione didattica del Labo2), per individuare segni di trasformazione e le impressioni riportate dalle partecipanti. Abbiamo invece scelto di non analizzare in dettaglio le note sul campo e le interviste.

Ci siamo concentrati sull'intreccio di azioni discorsive che si modellano le une sulle altre a seconda della comprensione e dell'interpretazione da parte dei parlanti dei turni precedenti e del contesto. Il modello comunicativo di riferimento concettualizza la conversazione come risultato di mosse prodotte da tutti i partecipanti, che si regolano reciprocamente in base agli interventi altrui; per questo motivo il discorso formativo è stato analizzato in contesto, indagando parallelamente il discorso del gruppo classe. Da un lato osserviamo la tipologia di azioni conversazionali e di tematiche espresse dalle studenti, che sollecitano risposte di vario genere da parte della formatrice; dall'altro, studiamo le risposte delle studenti alle mosse conversazionali e alle tematiche introdotte da quest'ultima per valutarne gli effetti.

Questo continuo rimando tra le mosse conversazionali degli interlocutori produce il significato: non il significato "oggettivo" degli enunciati (ciò che l'interlocutore intendeva, più o meno consciamente, dire), ma il significato compreso e interpretato dai partecipanti alla medesima conversazione, il frutto

²³¹ Cfr. cap. III.

di una negoziazione che plasma, passo dopo passo, ciò che stiamo comprendendo, ciò che ci appare come la natura del contenuto.

Analizzare la conversazione come impresa collettiva in cui il significato non è esterno e immanente, ma idiosincratico e negoziato, ci consente di uscire almeno in parte dalla dimensione soggettiva della rilettura e dell'interpretazione del dire altrui, studiando non “perché²³²”, ma “come” il significato viene creato e i partecipanti si orientano gli uni verso gli altri.

V. Il software di analisi qualitativa Atlas.ti

Per il forum e la chat è stato utilizzato Atlas.ti, un software proprietario per l'analisi qualitativa dei dati. Il programma non si limita all'analisi di dati testuali, ma può essere utilizzato anche per l'annotazione di immagini o di dati complessi (immagini e testo), pur non potendo invece annotare file dinamici (audio e video).

Abbiamo utilizzato la versione di prova di Atlas.ti 8 per ridurre le tempistiche di accesso alla versione standard, benché la versione di prova presenti un limite per progetto di cento codici annotati; tale versione non consente quindi di analizzare tutti i documenti in un unico progetto. Abbiamo ovviato a questo limite attraverso un'analisi dei documenti suddivisi prima per sperimentazione (Labo1/Labo2), poi per strumento (chat/forum), quindi per tematiche e autore della formulazione (gestione dell'errore da parte delle studenti/della formatrice; emotività espressa dalle studenti/gestione dell'emotività espressa da parte della formatrice...).

In Atlas.ti possono essere attribuiti più codici alla stessa citazione, permettendo così di lavorare in più passaggi sul testo, modificando eventualmente i codici solo al momento dell'ultima analisi: codici multipli consentono di cogliere le diverse sfumature del contenuto annotato, di codificarne sia il contenuto tematico che il tipo di atto di parola, permettendo quindi una maggior profondità dello sguardo (Creswell 2014). Altrettanto utile è la possibilità di aggiungere commenti al documento, alla citazione e al codice stesso, il che consente di ripercorrere vari passaggi prima di attribuire un codice definitivo.

²³² Al “perché” delle scelte, dei comportamenti, delle emozioni e delle riflessioni abbiamo impostato la pratica didattica: non solo per rendere trasparenti alla formatrice-ricercatrice le cause dell'agire e del pensare delle studenti, ma soprattutto per promuovere una pratica di autoanalisi che rendesse accessibili alle studenti tali motivazioni.

VI. La codifica

La codifica dei dati relativi al forum e alla chat, avvenuta con Atlas.ti, si ispira al modello olistico orientato al contenuto di Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) e segue l'approccio etnografico che ha strutturato il progetto di ricerca. Alcuni temi sono emersi spontaneamente, ma lo sguardo della ricercatrice era in parte già orientato dall'esperienza didattica, dalle proprie note sul campo e dall'analisi dei questionari avvenuta all'inizio della prima sperimentazione. Volevamo quindi prestare particolare attenzione alle tematiche apparse ricorsivamente nei dibattiti di classe e nei diari autoriflessivi, come le emozioni a tono negativo delle studenti, o le idee attorno alla professione interpretativa. Altri temi particolarmente frequenti si sono invece presentati spontaneamente, come nel caso delle forme del pensiero argomentativo.

Come unità di misura abbiamo utilizzato il "messaggio", inteso come enunciato o insieme di enunciati con la medesima forza illocutoria (Austin 1962), come una domanda, una risposta, una rassicurazione, una spiegazione o una particolare tematica. Abbiamo scelto di considerare come un unico messaggio anche insiemi di diversi interventi consecutivi postati in maniera pressoché sincronica dalla stessa persona per adattarci alla natura della conversazione di uno dei mezzi analizzati, la chat. Abbiamo difatti osservato che la modalità conversazionale delle partecipanti alla chat (non ultima la formatrice) fa ampio uso della parcellizzazione del contenuto in diversi interventi consecutivi, con uno stile frammentario di questo tipo:

[09/05/2017 20.01.38] Formatrice: Una valutazione interessante e legittima. lo ho trovato l'interprete piuttosto attiva, e sempre nel positivo.

[09/05/2017 20.02.25] Formatrice: Dal mio punto di vista, temo sempre che la paziente, parlante minoritaria e non istituzionale, possa essere "passivizzata" dal discorso medico, ma non è detto che fosse questo il caso (la paziente si è poi espressa quando lo ha ritenuto necessario)

(Labo1_C9²³³)

Questo stile comunicativo frammentato si adegua e sfrutta le caratteristiche dello strumento, e viene utilizzato dalla formatrice a diversi scopi: innanzitutto, per riprodurre un effetto dialogico e conferire al discorso un involucro di oralità; secondariamente, per separare visivamente le informazioni e

²³³ Tra parentesi indichiamo l'autore del messaggio (per il forum; in chat precede il messaggio stesso), la sperimentazione, l'ambiente comunicativo (C = chat, F = forum, J = *journal*), il numero della lezione. Nel caso di numeri accompagnati da una lettera, ciò indica la presenza di diversi *threads* sul forum, come in Labo1_F8b: secondo *thread* sul forum dell'ottava lezione on-line della prima sperimentazione.

rendere più accessibile il contenuto, facilitando la comprensione di concetti complessi; in funzione quindi di messa a fuoco di particolari elementi nella frase, come nel precedente esempio; infine, con una funzione interazionale, ad esempio umoristica, come in questo caso:

[09/05/2017 19.10.08] Formatrice: Chi interpreta?
[09/05/2017 19.10.22] Formatrice: :)
[09/05/2017 19.10.26] Formatrice: :)
[09/05/2017 19.10.28] Formatrice: :)
[09/05/2017 19.10.30] Formatrice: :)
[09/05/2017 19.10.37] Formatrice: ...
[09/05/2017 19.10.40] Formatrice: ...
[09/05/2017 19.10.47] Rosaura: Mi propongo come interprete^^
(Labo1_C9)

La segmentazione di un intervento in diversi messaggi può fungere anche da meccanismo di autoselezione per la presa di parola: quando una partecipante alla chat scrive, nella schermata appare la dicitura “xy sta scrivendo...”, il che può indurre le altre partecipanti ad aspettare prima di intervenire nuovamente nella conversazione²³⁴, come avverrebbe in una conversazione presenziale di fronte a strategie di autoselezione come la sovrapposizione della voce, il movimento degli occhi, del corpo, della mano, la ripetizione delle sillabe finali del turno dell’interlocutore.

Come primo passaggio di codifica, abbiamo individuato alcune tematiche principali che si erano già presentate all’attenzione della formatrice durante la pratica didattica: la presentazione e la gestione dell’errore, l’emotività e la sua accoglienza, le idee sulla professione interpretativa.

Abbiamo scelto di utilizzare lo stesso codice per le medesime tematiche – ad esempio l’errore – indicando solo il ruolo dell’autore della formulazione (“F” per formatrice ed “S” per studente), per poi mettere a confronto l’eventuale divergenza tra la trattazione del tema da parte della classe e della formatrice.

Nel corso delle prime codifiche²³⁵, sono emersi spontaneamente alcuni temi ricorrenti, di particolare rilevanza per frequenza e centralità all’interno della progettazione didattica e della discussione di

²³⁴ Tale modalità di segmentazione discorsiva viene promossa esplicitamente dalla formatrice nel Labo2, in cui invita una partecipante a segmentare i lunghi messaggi che costringevano le altre partecipanti ad aspettare che il turno per cui la studente si autoselezionava cominciando a scrivere venisse effettivamente portato a termine.

²³⁵ Abbiamo escluso dalla codifica finale le categorie con meno di tre occorrenze totali.

classe: ne è un esempio il pensiero argomentativo con i suoi relativi sottocodici, “pensiero complesso”, “pensiero conflittuale” e “pensiero strategico²³⁶”. Alcune categorie di particolare rilevanza e complessità sono state poi divise ulteriormente in categorie di ordine inferiore: abbiamo così analizzato più nel dettaglio le domande della formatrice, la sua gestione dell’errore, le forme di riconoscimento e validazione delle affermazioni delle studenti.

La codifica non ha riguardato solo categorie di carattere tematico-narrativo; abbiamo codificato anche un particolare tipo di coppia adiacente composta da due azioni conversazionali²³⁷: la domanda (di formatrice e studenti) e la risposta della formatrice, per individuare meglio i movimenti discorsivi di quest’ultima. Tale categoria è stata motivata dall’insistenza nella nostra pratica didattica su due attività comunicative: la domanda della formatrice come strumento per dare profondità e ampiezza alle riflessioni delle studenti e per indagare le loro emozioni; e la produzione strutturata di domande da parte delle partecipanti. La codifica della risposta è avvenuta a seguito di una osservazione invece inaspettata: le risposte della formatrice non sempre venivano date immediatamente, ma erano posticipate e spesso precedute da ulteriori domande. Notando nella lettura e analisi dei dati questo particolare stile discorsivo, abbiamo generato una categoria che potesse aiutarci ad approfondire l’atteggiamento della formatrice nei confronti delle richieste delle studenti.

Alcune citazioni hanno ricevuto codici multipli per via della stratificazione di significati del messaggio. La presenza di più codici consente di osservare la loro interazione e se esistono combinazioni ripetute (Creswell 2014). L’intervento seguente presenta ad esempio i due codici di “Emotività S” ed “Errore S”:

io ostetrica avrei richiesto in ogni caso una mediatrice... (quindi *probabilmente ho sbagliato* a dire ah ok non serve la mediatrice... però sul momento *non sapevo cosa dire* perché poi finiva lì e la risposta della paziente non avendo fatto io domanda, *mi ha spiazzato!*)

(Camilla, Labo1_F1)

²³⁶ I nomi dei codici assegnati sono stati elaborati dalla ricercatrice. Per una loro trattazione più dettagliata, cfr. §VI.1 e VI.2, *infra*.

²³⁷ Benché alcune di queste azioni fossero significative per comprendere il ruolo e la personalità di una singola studente (come la reazione alla valutazione tra pari, o forme di resistenza alla trattazione eccessivamente semplificata di un argomento complesso), non erano sufficientemente frequenti da determinare alterazioni dell’equilibrio discorsivo nella classe o con la formatrice, e non sono state quindi prese in considerazione nell’analisi definitiva.

La studente descrive le proprie azioni, forse inappropriate, durante la prima simulazione del corso, in cui svolgeva il ruolo della dottoressa. L'affermazione è carica di emotività: riporta la sorpresa di fronte a un comportamento conversazionale irrealistico (la paziente che risponde a una domanda che non è stata fatta); la difficoltà a prendere una decisione; ma anche l'interrogativo più o meno nascosto: ho sbagliato oppure non ho sbagliato a dire così?

Un altro esempio di codifica multipla è il seguente:

[02/05/2017 19.38.14] Camilla: ecco era l'antibiotico generico!! penso di averlo scordato perché in quel momento non mi tornava in mente il nome dell'antibiotico!!

...

[02/05/2017 19.40.03] Formatrice: Quando il medico diceva i nomi delle medicine e la posologia, Camilla... ha preso appunti?

(Labo1_C5)

L'intervento della formatrice è codificato come "Domanda F" (con il sottocodice "Esplorazione") ed "Errore F" (con il sottocodice "Strategie e tecniche"). La formatrice non sottolinea l'errore commesso, di cui la studente ha espresso poco prima la consapevolezza, ma suggerisce una possibile strategia di risoluzione attraverso l'esplorazione del comportamento della studente.

Per forum e chat sono emerse categorie comuni (con alcuni sottocodici specifici), il che consente di analizzare la lezione in maniera globale, unendo tematicamente azioni conversazionali presenti nell'uno o nell'altro ambiente, riproducendo così l'esperienza complessiva della studente che, nel corso della lezione, usufruisce leggendo e scrivendo di entrambi gli spazi comunicativi, in un continuo rimando tra l'uno e l'altro.

Appaiono però alcune differenze: la chat, ambiente del discorso meno strutturato e meno orientato a un obiettivo (il dibattito attorno ad alcune domande precise), è caratterizzata da un maggior numero di categorie per via di una maggior varietà delle tematiche affrontate e delle azioni conversazionali. Ne costituiscono degli esempi il maggior numero di domande, la trattazione esplicita dell'errore da parte della formatrice, e la presenza di materiale tematico di approfondimento.

In particolare, lo strumento della chat consente di conversare anche con una sola studente in maniera più diretta, permettendo così di affrontare in un dialogo le reazioni emotive la cui espressione è frequente, pur in maniera diversa, sia in chat che in forum.

Presenteremo qui di seguito i codici utilizzati, dividendoli per chiarezza in forme degli interventi delle studenti e della presenza didattica. Le tematiche principali verranno poi approfondite nei paragrafi successivi dedicati all'analisi.

VI.1 Codifica degli interventi delle studenti

Le azioni e le tematiche conversazionali delle studenti codificate, divise qui a seconda dell'ambiente conversazionale, sono le seguenti:

CHAT

1. Domanda
2. Emotività
 - a. Tono positivo
 - b. Tono negativo
3. Errore
4. Etica
5. Pensiero argomentativo
 - a. Pensiero complesso
 - b. Pensiero strategico
6. Presenza sociale
 - a. Allineamento
 - b. Lode
 - c. Mitigazione
 - d. Saluti
7. Professione
 - a. Identità
 - b. Immaginario
8. Riconoscimento didattico
 - a. Richiesta di presenza didattica
 - b. Riferimento didattico
9. Valutazione
 - a. Autovalutazione

- b. Valutazione tra pari

FORUM

1. Emotività
 - a. Tono negativo
2. Errore
3. Etica
4. Pensiero argomentativo
 - a. Pensiero complesso
 - b. Pensiero conflittuale
 - c. Pensiero strategico
5. Presenza sociale
 - a. Allineamento
 - b. Lode
 - c. Mitigazione
6. Professione
 - a. Identità
 - b. Immaginario
7. Riconoscimento didattico
 - a. Riferimento didattico
8. Valutazione
 - a. Autovalutazione
 - b. Valutazione tra pari

Domanda

La domanda viene considerata come componente della coppia adiacente che proietta la corrispondente azione conversazionale della risposta. Volendo concentrarci sul discorso formativo e sui modi in cui la formatrice risponde alle istanze delle studenti, abbiamo quindi prestato particolare attenzione alle domande delle studenti che avessero come destinatario la formatrice, per osservare i meccanismi di risposta di quest'ultima. La categoria non è stata ulteriormente indagata; una sola tipologia di domanda è stata considerata come particolarmente rilevante: la richiesta di presenza didattica, sottocodice della categoria "Riconoscimento didattico".

La richiesta di un giudizio di valore alla formatrice è presente unicamente in chat; del resto, tutte le domande delle studenti si trovano in questo ambiente comunicativo²³⁸. Questo elemento va messo in relazione con le diverse tipologie di discorso previste in chat e in forum: mentre nella prima è possibile l'espressione spontanea, nel secondo si richiede la formulazione strutturata di un pensiero completo, a cui le studenti reagiscono riducendo le espressioni dubitative e, con esse, le domande.

Emotività

Si nota innanzitutto che l'espressione dell'emotività, che in chat comprende anche emozioni a tono positivo, come l'entusiasmo, il piacere, il divertimento, in forum lascia spazio a emozioni a tono negativo, come l'insicurezza o l'espressione del dubbio. Va sottolineato che la maggior parte delle espressioni emotive rimandano a emozioni a tono negativo in cui la studente esprime una propria difficoltà (esempio 1), una visione depotenziata del sé (esempio 2), incertezza (esempi 3-5) e affermazioni fortemente dubitative che indeboliscono l'esplicitazione del proprio pensiero, segno di difficoltà a darsi delle risposte, o a esprimerle in maniera assertiva in un contesto didattico e pubblico.

1.

[02/05/2017 20.16.19] Sara: Anche io ho molti problemi con le espressioni! Però in IT almeno questo lato non si vede :)

(Labo1_C8)

2.

[16/05/2017 20.42.37] Formatrice: Chi, fra noi... vorrebbe interpretare più che tradurre?

...

[16/05/2017 20.43.35] Mauro: io non saprei, penso di non esserne capace

...

[16/05/2017 20.44.17] Gabriella: A me piacerebbe molto di più! (...)

...

[16/05/2017 20.45.20] Gabriella: La speranza è l'ultima a morire, no?

(Labo1_C10)

3.

[28/03/2017 20.01.41] Camilla: io non lo so ancora. prima ho scritto che ero d'accordo con Sara e quindi di non tradurre, ma in realtà ho molti dubbi

²³⁸ Con l'eccezione delle domande poste sul forum nell'ambito del compito dell'Osservatore.

(Labo1_C3)

4.

[02/05/2017 19.58.44] Mauro: non so se ho dato una risposta corretta

(Labo1_C8)

5.

[02/05/2017 19.31.32] Rosaura: Posto la mia domanda su aulaweb, spero di averla formulata bene

(Labo1_C8)

Errore

L'errore ha occupato un posto di rilievo nella nostra analisi: abbiamo prestato particolare attenzione al modo in cui le studenti definiscono l'errore, ai criteri di qualità che applicano e alle risposte emotive di fronte a una situazione complessa la cui gestione non è andata, o si teme non sia andata, a buon fine. L'errore è solo parzialmente sovrapponibile alla valutazione tra pari e all'autovalutazione a cui spesso si accompagna, in parte poiché queste due attività didattiche sono momenti sollecitati dalla formatrice attraverso una domanda *ad hoc*, e per cui le studenti hanno già appreso alcune norme di comportamento nei corsi curricolari di interpretazione. Inoltre, la valutazione (spesso nelle prime lezioni) è eccessivamente generosa, oppure superficiale e confusa, per la difficoltà di applicare chiari criteri qualitativi a una situazione, e per le poche conoscenze sulla natura di una interpretazione autentica. L'errore è invece un concetto molto più ampio, che investe numerose dimensioni della vita, accademica o meno, della persona: il modo in cui parliamo del fallimento, il modo in cui lo affrontiamo e lo integriamo nella nostra narrazione personale è una componente essenziale dell'individuo, che abbraccia atteggiamenti, stati d'animo, impulsi motivazionali. La categoria dell'errore assume quindi contorni vasti, oltrepassa i confini della valutazione tra pari e dell'autovalutazione, e si estende fino a toccare i temi della professione e dell'etica.

Etica

L'etica riguarda l'espressione di ciò che è deontologicamente e moralmente corretto, che si tratti di un'analisi idiosincratica o del giudizio derivante da un sistema valoriale più strutturato. Nell'esempio seguente, una studente motiva un suo intervento autonomo perché le sembrava il comportamento eticamente più corretto ("giusto") di fronte a una paziente in uno stato di incertezza:

[13/12/2017 19.00.49] Simona: No no, non mi sono sentita in difficoltà per quello, *mi sembrava giusto chiedere ulteriori dettagli anche se la paziente non aveva chiesto esplicitamente*, perché *mi sembra una cosa naturale* che un medico farebbe se vedesse una paziente indecisa, darle ulteriori informazioni...
(Labo2_F6)

A ciò si aggiungono le riflessioni sulle conseguenze del proprio agire, che testimoniano di una visione eccentrica del Sé in relazione con l'Altro e con il contesto. Nell'esempio successivo, una studente individua un'equivalenza tra comportamento etico e comportamento neutrale; una neutralità possibile nel momento in cui l'interprete diviene consapevole dell'esistenza e dell'influsso delle proprie idee e credenze, e ne prende così lucidamente le distanze.

[21/03/2017 20.51.51] Isabella: Penso che sia normale essere "condizionati", capita in tutti gli ambiti della nostra vita, però penso che sia importante esserne consapevoli e agire di conseguenza: cercare di non lasciarsi sopraffare dal nostro vissuto e capire come sia più giusto (neutrale) agire
(Labo1_C3)

Talvolta l'etica viene nominata esplicitamente, come nell'estratto seguente, in cui la studente individua (senza però entrare nello specifico) uno scarto tra etica e deontologia:

[21/03/2017 20.54.29] Elisa: credo che comunque la differenza fra deontologia professionale ed etica in questo contesto sia mortale... se l'interprete decide di accettare questo incarico sarà ben consapevole a cosa va incontro (non ho detto che lo accetterei né che non lo accetterei). (...)
(Labo1_C3)

Tale tipo di intervento consente di esplorare le credenze e i sistemi valoriali inespressi delle studenti, tematizzando divergenze presenti all'interno della classe che consentono di estendere la propria riflessione introducendo lo sguardo dell'Altro.

Pensiero argomentativo

Sotto la categoria "pensiero argomentativo" vanno comprese tutte le espressioni di ragionamenti, ipotesi, deduzioni, riflessioni delle studenti. In chat e sul forum sono ugualmente presenti pensiero strategico e pensiero complesso. Abbiamo considerato quest'ultimo come un particolare tipo di movimento del pensiero costituito da analisi della situazione o del concetto, proposta di risoluzione/giudizio di valore, introduzione di scenari alternativi per cui la proposta o il giudizio espressi non sono più validi nella stessa forma. Abbiamo cioè voluto codificare in tal senso la capacità

di considerare una situazione o una nozione sotto diversi punti di vista, individuando la natura complessa della realtà in esame e (nei casi migliori) sviluppando la facoltà di cambiare prospettiva e modificare le proprie strategie. Un esempio di “pensiero complesso” è il seguente, in cui una studente prende in considerazione una situazione rifiutandosi di esprimere un giudizio di valore netto (“positivo”/“negativo”) e sottolineando le variabili che possono spostare l’ago della bilancia dall’una o dall’altra parte:

Il distacco dai partecipanti dovuto al fatto di interpretare al telefono penso sia entrambi, sia positivo che negativo, a seconda dei punti di vista.

Positivo perché il fatto di non essere presente fisicamente permette all’interprete di concentrarsi maggiormente sulla comunicazione, magari andando anche a fare ricerche su internet o svolgendo altre azioni nel frattempo. In più non deve occuparsi di aspetti relazionali come la sua postura o la sua espressione facciale mentre interpreta.

Negativo manca tutto l’aspetto non verbale della comunicazione. Trovo infatti che la mimica del volto, la postura, i gesti o lo sguardo dei locutori siano elementi preziosi per la comunicazione, che possono aiutare a comprendere meglio ciò che si vuole dire, o tradire invece un pensiero diverso rispetto alle parole che poi si pronunciano. Quindi se l’interprete nota stizza, sorpresa o paura potrà magari usare un tono più rassicurante o deciso, a seconda dei casi.

(Cristina, Labo2_F4)

Non sempre il pensiero complesso è espresso in forma dichiarativa: abbiamo considerato come tale anche i dubbi delle studenti, se sollecitati da una visione critica della situazione e delle proprie idee. Ne è un esempio l’intervento seguente, in cui la prima parte costituisce l’analisi della situazione, la seconda presenta una propria strategia interpretativa che conduce alla risoluzione del problema, e la terza rivela una percezione critica della strategia proposta, ancorché dovuta a una visione del ruolo dell’interprete che verrà progressivamente messa in discussione all’interno del corso:

In una situazione in cui il paziente e il medico sono nella stessa stanza, quindi vedono il comportamento e sentono il tono che usano, credo che sia più co[e]rente che l’interprete sottolinei l’aspetto del “conflitto”, ma personalmente non credo che tradurrei esattamente gli insulti, mi rivolgerei all’interlocutore interessato dicendo “il medico/il paziente sta usando anche termini che esprimono rabbia/che sta perdendo la pazienza”. Solo che mi chiedo: vorrebbe dire far emergere troppo la figura dell’interprete, dato che dovrebbe essere “invisibile” il più possibile?

(Gabiella, Labo1_F5)

Il sottocodice “pensiero conflittuale”, invece, individua ragionamenti fallaci, in cui emergono visioni non conseguenti di un argomento. Questa categoria di interventi è presente nelle prime lezioni del corso e nello spazio del forum, dove le studenti tendono a esprimere opinioni in maniera sì più strutturata, ma anche meno sfumata e venata dal dubbio. In particolare nelle prime lezioni, si assiste a scontri tra giudizi di valore personali e visioni rigide del ruolo e della pratica professionale, che danno luogo ad affermazioni poco coerenti. Nell’esempio seguente, tratto dalla prima lezione del Labo1, una studente risponde alla domanda della formatrice sul forum. Riferendosi alla situazione della simulazione appena svolta, in cui una paziente ginecologica afferma di non avere bisogno di un interprete o mediatore per il prossimo appuntamento perché verrà accompagnata dal figlio in età scolare, la formatrice chiede sul forum: “(...) Cosa ne pensate? Quando è lecito intervenire, quando no?”. Una studente risponde:

In effetti, ripensandoci, un bambino di 8 anni per quanto possa sapere l'italiano è difficile che possa tradurre quello che una paziente può sentirsi dire in ospedale.

A questo punto però credo che l'interprete non possa permettersi di intervenire né dicendo alla paziente "Suo figlio potrebbe avere bisogno di un aiuto da un interprete che lavora in quel campo" né dicendo alla dottoressa "Il figlio della donna ha 8 anni quindi lei pensa che possa essere sufficiente?".

Quindi io fossi stat[a] l'interprete avrei solo seguito quello che mi dicevano dalle due parti.

(Gabriella, Labo1_F1)

La studente esprime quindi un giudizio sulla qualità (al di là dell’eticità) di una interpretazione affidata a un bambino, ma questo giudizio di qualità si scontra con la prescrizione che vieta all’interprete di intervenire con commenti personali²³⁹. La studente sceglie una forma di paralisi del giudizio, consapevole della quasi certa compromissione della qualità del servizio per la paziente, pur di non infrangere la norma deontologica, che si rivela assunta in maniera acritica.

Presenza sociale

La presenza sociale indica alcune forme della relazione on-line tra le studenti. A questa fanno capo i saluti iniziali e finali (spesso accompagnati da emoticon), una fase conversazionale dalla struttura poco flessibile, ma anche espressioni diverse di sintonia o relazione. Una prima tipologia di presenza

²³⁹ Nella simulazione, l’interprete non aveva neppure specificato l’età del giovanissimo interprete improvvisato: tale mossa interpretativa avrebbe consentito al medico di prendere una decisione più consapevole, preservando al contempo l’“invisibilità” dell’interprete.

sociale è indicata dal sottocodice “allineamento”: si tratta delle espressioni in cui una studente si dice d’accordo con un’altra, eventualmente prima di approfondire il pensiero della collega.

La “lode” riguarda espressioni dal carattere apprezzativo, inserite o meno all’interno della valutazione tra pari, non problematizzate o tematizzate, come nei diversi “Brava” che le studenti si rivolgono l’un l’altra, spesso in coda a un simile giudizio espresso dalla formatrice.

Con “mitigazione” si intendono quegli interventi a carattere eufemistico o volti a diminuire il portato lesivo dei *face-threatening acts* (Cfr. Brown, Levinson 1978 [1987]), come nell’apertura di questa valutazione tra pari:

Io sono riuscito a prendere le seguenti note (non me ne vogliono gli attori e l'interprete che sono stati bravissimi) (...)

(Mauro, Labo1_F2)

Professione

Il codice identifica tutte le idee o le espressioni che definiscono le conoscenze e la relazione tra le studenti e la pratica (“immaginario”), quali le definizioni che rivelano visioni e giudizi sulla natura della comunicazione e del ruolo dell’interprete, come in questo caso:

"Andare meglio" significa che il messaggio di entrambi gli interlocutori è passato per come doveva passare, con le informazioni giuste. (...)

(Sara, L1_F3)

All’interno della categoria “Professione” troviamo poi il sottocodice “identità”, che corrisponde ai casi in cui le studenti parlano di sé in prima persona come interpreti (esempio 1) o in cui una identità di gruppo si costruisce attraverso l’individuazione dell’Altro, in questo caso il cliente (esempio 2):

1.

(...) Personalmente non riuscirei a essere la stessa persona in una trattativa di affari e in una trattativa per i servizi pubblici, probabilmente sarei più coinvolta in quella per i servizi pubblici proprio per il ruolo diverso dei due interlocutori.

(Federica, L1_F5)

2.

[16/05/2017 20.24.10] Sara: secondo me non capiranno mai a fondo

[16/05/2017 20.24.16] Isabella: vero sara

...

[16/05/2017 20.25.31] Gabriella: Il cliente non se ne rende conto forse perché dà per scontato che noi siamo perfettamente bilingui o che comunque passiamo da una lingua all'altra con estrema facilità. (...)

(L1_C10)

Riconoscimento didattico

Il codice indica interventi che tematizzano la presenza didattica o il percorso di apprendimento.

Abbiamo codificato con il nome di “riferimento didattico” gli interventi in cui le studenti si riferiscono a situazioni, riflessioni e strategie elaborate collettivamente in una lezione precedente.

Benché le occorrenze totali non siano in un numero particolarmente significativo, abbiamo mantenuto questa categoria per osservare il modo in cui le studenti ritornano su concetti o vissuti che fanno capo a momenti diversi del percorso di apprendimento.

Nel caso della “richiesta di presenza didattica” abbiamo codificato le domande che richiedono un posizionamento esplicito alla formatrice:

[21/03/2017 20.07.09] Camilla: @Formatrice: Lei pensa che sia andata meglio la prima o la seconda interpretazione?

(Labo1_C3)

Valutazione

La valutazione si suddivide in valutazione tra pari e autovalutazione. La categoria non appare solo nel forum, che è il luogo preposto a questa attività, ma anche in chat, come in questo caso.

[02/05/2017 19.33.58] Rosaura: Molto brava camilla! Se posso fare un appunto, ti sei dimenticata verso la fine della simulazione di dire che il paziente deve prendere brufen e antibiotico generico. Mi sembra che tu abbia detto solo brufen, ma per il resto molto bene, anche i turni di parola

(Labo1_C8)

In entrambi gli spazi di comunicazione, ma in particolare sul forum, la riflessione sulla *performance* appena conclusa può condurre a interrogarsi sull'errore, le strategie, la professione, l'etica, come in questo caso:

[21/03/2017 20.14.19] Camilla: #Formatrice: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (ha detto che l'esame andava fatto dalle 5 settimane, e che se aveva intenzione di abortire, poteva non farlo) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. [...]

(Labo1_C3)

VI.2 Codifica della presenza didattica

La codifica della presenza didattica prevede categorie che individuano gli interventi di facilitazione, animazione e moderazione della lezione (“Gestione”), così come tematiche specifiche (“Etica” e “Professione”), e i modi in cui la formatrice risponde all’emotività delle studenti (in particolare per le emozioni a tono negativo), affronta la dimensione dell’errore e valorizza le opinioni delle partecipanti. A queste categorie si affianca la codifica del formato (domanda/risposta) dell’intervento della formatrice.

CHAT

- a. Domanda
 - 1. Chiarimento
 - 2. Esplorazione
 - 3. Coordinamento
- b. Emotività
 - 1. Risposta – tono positivo
 - 2. Risposta – tono negativo
- c. Errore F
 - 1. Approccio
 - 2. Correzione
 - 3. Ipotesi personale
 - 4. Spiegazione
 - 5. Strategie e tecniche
- d. Etica
- e. Gestione
 - 1. Controllo S

- 2. Istruzioni didattiche
 - 3. Risoluzione problemi tecnici
- f. Introduzione complessità
- g. Presenza sociale
 - 1. Saluti
 - 2. Mitigazione
 - 3. Relazione
- h. Professione
 - 1. Realtà professionale
 - 2. Vissuto personale
- i. Riconoscimento e validazione
 - 1. Approccio
 - 2. Conferma
 - 3. Feedback apprezzativo
 - 4. Rilancio
 - 5. Valorizzazione
- j. Risposta F
 - 1. Risposta diretta
 - 2. Risposta post-sospensione
- k. Sospensione didattica
 - 1. Valutazione F

Domanda

Come per la corrispondente categoria in cui le studenti sono autrici della formulazione, la domanda è stata considerata nella sua funzione di “richiesta di informazioni” (Ainsworth-Vaughn 2001) o “richiesta di azioni”, ossia come componente di una coppia adiacente che proietta la mossa conversazionale preferita corrispondente, la risposta. Le tipologie di domanda codificate sono “chiarimento”, “esplorazione”, “coordinamento”. Il chiarimento consiste nel chiedere a una studente di dettagliare meglio le proprie affermazioni o domande. Si tratta di invitare la studente a esprimere con maggior chiarezza un concetto: affronta nella forma ciò che la domanda esplorativa indaga nella sostanza.

Come “esplorazione” abbiamo codificato le domande che ricercano le motivazioni alla base delle scelte o degli stati emotivi della studente. È una strategia maieutica che punta all’indagine profonda: non tanto della formatrice nei confronti della studente, ma della studente nei confronti di se stessa.

Per rispondere alla domanda esplorativa, la studente deve infatti essere in grado di osservarsi da una posizione eccentrica e analizzare i propri ragionamenti o le proprie emozioni. In questo senso, l'esplorazione rappresenta la forma più fertile (e frequente) di domanda della formatrice.

La domanda coordinativa è invece una domanda dalla forza illocutoria particolare, il cui scopo non è (solo) richiedere informazioni, ma gestire l'aula virtuale, strutturando i momenti della lezione, in particolare all'inizio e alla fine:

[22/11/2017 18.00.11] Formatrice: Buonasera! Chi è in linea?

(Labo2_C3)

[04/04/2017 18.59.41] Formatrice: Chi siamo stasera?

(Labo1_C5)

[11/04/2017 19.06.06] Formatrice: Intanto... c'è qualche volontaria per l'interpretazione di oggi?

(Labo1_C6)

[09/05/2017 20.04.33] Formatrice: Ci sono delle domande che desiderate porre?

(Labo1_C9)

Un particolare tipo di domanda coordinativa è quella orientata alla risoluzione dei problemi tecnici, sempre frequenti. La formatrice monitora l'uso corretto della strumentazione e suggerisce soluzioni alle problematiche delle studenti.

[14/03/2017 20.05.35] Formatrice: ha fatto il test audio?

(L1_C2)

[11/04/2017 19.09.37] Formatrice: il microfono è acceso?

(Labo1_C6)

...

[11/04/2017 19.12.18] Formatrice: sul telefono ha skype?

(Labo1_C6)

[22/11/2017 18.20.42] Formatrice: Avete problemi di linea?

(Labo2_C3)

Emotività²⁴⁰

Sono state così codificate le risposte dalla formatrice all'emotività delle studenti. Particolare attenzione è stata posta alla risposta²⁴¹ della formatrice a emozioni a tono negativo, come l'insicurezza nei confronti della legittimità del proprio esprimersi o delle proprie capacità.

Errore

Alla categoria “errore” fanno capo numerosi sottocodici, a testimonianza della centralità data a questa tipologia di azione nel discorso formativo.

L'“approccio” si riferisce alla gestione esplicita dell'errore da parte della formatrice, il modo in cui la formatrice parla dell'errore e prende posizione al proposito. Un esempio è l'intervento seguente:

[14/03/2017 20.54.43] Mauro: @Camilla non era una critica a te personalmente ;)

[14/03/2017 20.55.19] Camilla: nono ma io ti ringrazio

[14/03/2017 20.55.27] Camilla: anche se lo fossero state ahaha

[14/03/2017 20.55.31] Formatrice: giusto ricordarlo! Non è mai una critica alla persona o alla sua professionalità, ma la performance può avere punti forti e deboli, indipendentemente dalle nostre capacità

(L1_C2)

La “correzione” prevede la rettifica di un'affermazione erronea. Riguarda elementi incontrovertibili, come la mancanza di alcune informazioni nella resa dell'interprete, gli equivalenti traduttivi, gli errori di pronuncia, come in questo caso:

[10/01/2018 18.46.41] Formatrice: (...) Un esempio: l'angioplastica non è un "esame", ma un'operazione chirurgica. Mancava poi la connessione con l'angina pectoris (l'accento va sulla e ;)) perché il dolore alla

²⁴⁰ In un primo passaggio, sono state codificate anche le espressioni dell'emotività della formatrice, ma non sono risultate in numero sufficiente (pari o superiore a tre occorrenze nell'intero corso) da trovar spazio in questa trattazione. Ciò può dare ulteriore conferma del diverso ruolo comunicativo e situazionale rivestito dalla formatrice, partecipante “con” le studenti ma non alla pari.

²⁴¹ Abbiamo riflettuto sul nome da assegnare a questa categoria, scartando “reazione” per la sua connotazione di “risposta automatica a uno stimolo”. Ci sembra invece che, nell'accogliere l'emotività della studente, siano necessarie intenzionalità e riflessione; inoltre, il termine “risposta” suggerisce che le manifestazioni di emotività delle studenti siano implicitamente delle “domande”, ossia proiettino un intervento di qualche tipo da parte della formatrice, anche solo nella forma del riconoscimento dell'emozione provata.

mascella è l'unico sintom[o] che è stato riportato, e non il dolore toracico (quando si parlava del marito).
(Labo2_C8)

Inoltre, ricadono sotto il codice “correzione” gli interventi in cui la formatrice rettifica una impressione erronea rispetto a un termine sconosciuto:

[09/05/2017 19.37.17] Mauro: qualcuno me lo può leggere al microfono: galattògogo

...

(segue lettura da parte della formatrice)

[09/05/2017 19.37.41] Mauro: ok grazie

...

[09/05/2017 19.38.04] Mauro: pensavo fosse una parola inventata, tipo latte a go-go

...

[09/05/2017 19.38.16] Formatrice: No :) -gogo vuol dire "che induce"

...

[09/05/2017 19.38.33] Formatrice: emmenagogo => che fa venire le contrazioni (per esempio, il prezzemolo che è una pianta abortiva)

(Labo1_C9)

La correzione si inserisce solitamente all'interno di una valutazione più ampia e sfumata, ma può essere formulata anche in maniera sintetica, priva di elaborazioni o forme di mitigazione, quando viene utilizzata per rettificare gli errori delle attrici della simulazione. Nell'esempio seguente, la dottoressa chiama la paziente con un nome diverso da quello con cui quest'ultima si era presentata:

[16/05/2017 19.37.37] Formatrice: dottoressa: si chiama sylvie, non fatima²⁴²

[16/05/2017 19.37.39] Formatrice: O.O²⁴³

[16/05/2017 19.37.43] Formatrice: la paziente

(Labo1_C10)

²⁴² Nella simulazione, la paziente si chiama “Sylvie Koffi” ed è originaria della Costa d’Avorio.

²⁴³ Questo emoticon significa “Sono perplesso / attonito” ed è un esempio dell'utilizzo di emoticon da parte della formatrice. In questo caso, si tratta di un intervento per rettificare un errore durante la simulazione, caratterizzato da brevità, frammentazione e immediatezza. Quest'ultima caratteristica viene facilitata dall'uso del linguaggio iconico.

Con il sottocodice “ipotesi personale” abbiamo indicato gli interventi in cui la formatrice presume che l’errore della studente sia dovuto a una particolare causa, ma propone la propria impressione come tale, chiedendone eventualmente conferma e contribuendo a far emergere ulteriori prospettive interpretative e valutative. Questa tipologia di interventi consente di mettere in luce le strategie discorsive di attenuazione dell’autorità conversazionale della formatrice.

[26/04/2017 20.30.08] Formatrice: #Gabriella: mi ero chiesta se avesse scelto un termine più comune per confondere meno il paziente

(Labo1_C7)

“Strategie e tecniche” è l’ultimo sottocodice della categoria “Errore”. Si indicano così tutte le proposte strategiche della formatrice, che esse siano espresse in forma dichiarativa (esempio 1), come domanda, esplorativa o meno (esempio 2) o individuate come possibile causa dell’errore o della criticità vissuta dalla studente nella simulazione (esempio 3). In ogni caso, si tratta di proporre una particolare strategia come possibile risoluzione per i problemi riscontrati, come in questi tre esempi:

1.

[02/05/2017 19.40.03] Formatrice: Quando il medico diceva i nomi delle medicine e la posologia, Camilla... ha preso appunti?

(Labo1_C8)

2.

E che ne dite di un intervento in inizio di telefonata per spiegare come funziona l'interpretazione e come rispettare i turni di parola? ;) (...)

(Formatrice, Labo1_F2)

3.

[20/12/2017 18.50.02] Formatrice: (...) La difficoltà maggiore è st[a]ta quella terminologica: benché il francese sia molto buono, anche per quel che riguarda la pronuncia, alcuni termini non sono stati resi correttamente - anche a causa del fatto che col telefono non riusciva a utilizzare le risorse terminologiche on-line o su dispositivo, ah[i]mé... è un limite alla resa. (...)

(Labo2_C7)

Etica

La categoria corrisponde a quella individuata per le studenti. In questi interventi, la formatrice può relativizzare le affermazioni talvolta troppo recise delle studenti, introducendo aspetti del problema che non erano stati considerati (o forse conosciuti). Nell'esempio seguente, uno studente si riferisce a un intervento postato sul forum che affrontava la natura della relazione medico-paziente. A questo intervento hanno fatto seguito numerosi post che, traendo spunto dal setting della simulazione, approfondivano la questione del genere del medico durante una visita ginecologica. Numerose studenti suggerivano che una ginecologa donna fosse più adeguata a questo tipo di visita, anche per rispettare diverse sensibilità. Alcune studenti riportavano anche, come nel caso di Camilla sotto citato, il proprio vissuto personale: a questo l'unico studente uomo reagisce, aprendo la discussione in chat con un intervento di forte impatto e che si riferisce a preferenze sul genere del curante relative alla religione musulmana.

[02/05/2017 20.37.20] Mauro: Vorrei rivolgermi qui a Rosaura in merito al suo post: io penso che alcune religioni vadano un po' in contrasto con alcune pratiche mediche, e spero che un giorno si possa scindere fede e medicina e cercare di aprire la mente su alcune tematiche

[02/05/2017 20.37.56] Formatrice: Camilla però non è musulmana e ha espresso un suo fastidio :)

[02/05/2017 20.38.51] Mauro: Un conto, come ho scritto sul post, è la scelta personale, un altro è seguire indicazioni religiose che rendono determinate pratiche mediche difficili e imbarazzanti a scapito dello stesso paziente

[02/05/2017 20.39.15] Formatrice: Questo per dire che è rischioso parlare per altri... Forse è meglio partire da sé e rispondere a livello personale.

[02/05/2017 20.39.54] Formatrice: Questo è sicuramente il caso dei testimoni di Geova, che sono contrari alla trasfusione e infatti non possono essere di guardia da soli.

[02/05/2017 20.40.06] Formatrice: E' anche il caso di tanti medici obiettori di coscienza, in effetti.

[02/05/2017 20.40.14] Mauro: Esatto ...

[02/05/2017 20.40.44] Sara: Prima stavo giusto pensando ai testimoni di Geova

[02/05/2017 20.40.45] Formatrice: Personalmente non so come siano le prescrizioni religiose islamiche, quindi non vorrei esprimermi su questo.

(Labo1_C8)

Nei suoi interventi, la formatrice cerca di far apparire una complessità della situazione, irriducibile a una sola religione; accanto a questa introduzione di maggiori elementi di riflessione, il principio etico che la formatrice propone è il rifiuto di prendere posizione senza avere un'adeguata conoscenza delle credenze altrui, per scongiurare posizionamenti superficiali che mal si confanno allo sguardo plurale dell'interprete sul mondo. Il discorso si fa diverso nel momento in cui interviene l'unica studente musulmana praticante del corso (che era

entrata su Skype in ritardo e avvisando solo la formatrice, senza che le compagne se ne fossero accorte). La studente prende allora la parola per spiegare i divieti religiosi della propria religione, dirimendo dubbi o confermando idee, ma partendo sempre dal principio che non si può posizionarsi partendo da una situazione di conoscenza parziale. Con questo tipo di interventi, la formatrice stimola una riflessione su argomenti complessi, spinosi, dalla non facile risoluzione, sollecitando non tanto uno schieramento di tipo posizionale, ma l'analisi del problema da diverse prospettive.

Gestione

Parliamo in questo caso delle azioni di facilitazione della formatrice nel corso della lezione. In particolare, abbiamo individuato forme di conferimento di controllo alle studenti (come la scelta nello svolgimento dei ruoli), le istruzioni didattiche e le risoluzioni di problemi tecnici anche organizzative, come la scelta di interrompere una chiamata via Skype per proseguirla via telefono²⁴⁴. In questo senso, il codice "gestione" si sovrappone spesso all'azione della domanda coordinativa.

Introduzione complessità

Con questo codice indichiamo gli interventi della formatrice che propongono un rovesciamento o approfondimento della prospettiva, visioni alternative e suggerimenti che servono ad avvicinare le studenti alla complessità della pratica autentica, allontanandosi così dal pensiero schematico e acritico. Ciò può avvenire anche tramite delle domande che animano il dibattito di classe, in chat o nel forum:

Da alcune risposte emerge una <non> riluttanza ad ammettere una lacuna nella propria preparazione, il che naturalmente è una possibile strategia - che va però dosata con cura.

la domanda è: ritenete che questa strategia possa inficiare il rapporto di fiducia che si ha con il cliente?

Se sì, in che contesti? Se no, perché?

(L1_F4)

Nella codifica delle azioni conversazionali delle studenti, la categoria che concettualmente risponde all'introduzione della complessità è il "pensiero complesso".

²⁴⁴ Scelta che avrebbe potuto essere compiuta ugualmente dalla studente-interprete, eventualità che non si è però mai presentata.

Presenza sociale

Come per la parallela categoria della presenza dell'apprendente, abbiamo i “saluti” e la “mitigazione”. Si introduce il sottocodice “relazione” per indicare il riconoscimento e la partecipazione della formatrice a un vissuto dello studente, che si tratti di febbre, assenze programmate, gigabyte non sufficienti a seguire la lezione sul proprio telefono in mancanza di una connessione Internet domestica affidabile.

Professione

La formatrice affronta la professione attraverso due tematiche: la “realtà professionale”, descrivendo in maniera dettagliata i problemi e le strategie che possono interessare la quotidianità di un professionista; e il “vissuto personale”, che prevede il ricorso all'aneddotica. Abbiamo scelto il termine “vissuto” per comprendere anche l'espressione delle emozioni provate dalla formatrice in relazione alle esperienze professionali fatte o al proprio percorso di acculturazione come interprete.

Riconoscimento e validazione

La categoria indica diversi modi in cui le affermazioni delle studenti vengono raccolte dalla formatrice. Si tratta di azioni conversazionali che mirano a sostenere la percezione di autoefficacia delle studenti e a ribadire il ruolo essenziale all'interno del percorso di apprendimento e della relazione con la formatrice. Queste attività conversazionali, che possiamo definire come “formulazioni” (Hutchby 2005), rientrano nelle tecniche di mediazione utilizzate sia nell'ambito di vari tipi di mediazione, come la mediazione comunitaria (cfr. nota 133), sia nel *counselling* di stampo rogersiano: con esse, la formatrice esprime un approccio conversazionale ben preciso, che si fonda su quello che nella lingua orale è definito ascolto attivo²⁴⁵. Essa si serve della propria autorità per legittimare e valorizzare gli interventi delle studenti: riprendendo parole e riflessioni delle studenti e portandole all'attenzione della classe intera, la formatrice manifesta il proprio interesse nei confronti dei contributi personali; anche nel caso in cui le idee delle studenti esprimessero una visione parziale,

²⁴⁵Seconda Geldard e Geldard (1988: 53), l'ascolto attivo rientra nelle tecniche (o nelle fondamenta) del *counselling* insieme ad altri passaggi che abbiamo ritrovato nella nostra pratica didattica, dichiaratamente ispirata al colloquio rogersiano (cfr. §I.2, *supra*) nel riconoscimento dell'Altro e nel suo potenziamento. Tra questi, ricordiamo il riconoscimento delle credenze della persona, l'accompagnamento a una presa di consapevolezza rispetto a una questione critica e la risoluzione di problemi. Benché gli autori indichino una sequenzialità tra questi passaggi all'interno del percorso di *counselling*, riteniamo che nella pratica didattica essi si manifestino in maniera non ordinata, richiedendo al formatore di attivare ciascuna di queste azioni quando di volta in volta necessario. Ci sembra interessante a questo proposito suggerire un parallelismo con la nozione di empowerment nella pratica insegnante (cfr. §IV.3, *supra*)

lacunosa o incoerente, la formatrice può ritornare su di esse esulando volutamente (ma implicitamente) dal giudizio di valore per chiedere alla classe di discuterne collettivamente, e così facendo restituire profondità a ciò che era superficiale, o chiarendo ciò che era appena abbozzato. Al riconoscimento si accompagna la validazione nel momento in cui le studenti vengono lodate per i propri interventi e in cui la formatrice esprime apprezzamento nei confronti di questi ultimi, segnalando un intervento (di domanda o di risposta) come “interessante”.

Come per l’“approccio all’errore”, il sottocodice “approccio” dichiara l’atteggiamento didattico della formatrice:

[04/04/2017 20.35.12] Formatrice: A me interessano tutte le risposte :)

(Labo1_C5)

[04/04/2017 20.41.01] Formatrice: è una possibilità che non mi era venuta in mente- ed è sempre interessante quando qualcuno fa emergere cose inaspettate, non prese in considerazione dal proprio punto di vista

(Labo1_C5)

“Conferma”, “lode” e “valorizzazione” portano alla luce diverse sfumature. La prima consiste nel confermare la validità della riflessione di una studente, dicendosi d’accordo:

[21/03/2017 20.18.55] Formatrice: sono d'accordo con quanto dicono Sara e Camilla, se la paziente torna a casa con informazioni sbagliate è grave...

(Labo1_C3)

La “lode” è più rara: ciò dipende dall’atteggiamento didattico della formatrice. Di rado vengono solo “lodati” i comportamenti interpretativi delle studente: vengono invece analizzati in maniera più approfondita all’interno del feedback formativo, in cui vengono individuati punti di forza e di debolezza della resa, piuttosto che dare un giudizio di valore sintetico e potenzialmente entitativo sulla bravura della studente, come avviene (parzialmente) in questo caso:

[24/01/2018 18.58.58] Formatrice: Sono usciti degli strumenti utili, è giusto che anche lei li abbia a disposizione - e certamente ne farà buon uso!

(Labo2_C10)

La “valorizzazione” è il modo in cui la formatrice riprende le idee delle studenti, idee che rischiano di essere rapidamente accantonate nel continuo progredire del dibattito di classe, e vi dedica la sua attenzione:

[02/05/2017 19.53.30] Formatrice: Due opinioni si scontrano sul forum...

[02/05/2017 19.53.44] Formatrice: Molto interessante!

(Labo1_C8)

La valorizzazione avviene attraverso un commento di questo tipo o un “rilancio”. Con “rilancio” intendiamo una domanda che trae origine dall’intervento di una studente e la cui “maternità” viene dichiarata per sottolineare la reciproca e fertile relazione tra pensiero delle studenti, pensiero della formatrice e dibattito della classe intera.

[21/03/2017 20.45.07] Formatrice: #Gabriella, qui solleva un punto vitale: l'intervento è "di parte". Quanto riusciamo a non essere di parte come interpreti (onestamente, anche a livello inconscio)? E... è giusto che non lo siamo, che rimuoviamo le nostre conoscenze e competenze relazionali, le nostre esperienze di vita? (Qui la domanda è realmente aperta)

(Labo1_C3)

[28/03/2017 19.28.19] Formatrice: questo mi fa venire in mente una domanda che vi farò sul forum...

(Labo1_C4)

[04/04/2017 20.15.11] Formatrice: mauro, mi ha ispirato e ora c'è una nuova domanda sul forum

(Labo1_C5)

Risposta

La risposta della formatrice può essere diretta, restituita immediatamente dopo la domanda, o posticipata per lasciar spazio al dibattito di classe e all’approfondimento della domanda stessa. È un esempio del primo caso questo estratto, che comunque non manca di introdurre la risposta diretta con una valorizzazione della domanda dello studente e una relativizzazione del proprio intervento per far emergere la complessità del quadro in cui si esercitano le scelte professionali:

[02/05/2017 20.09.42] Mauro: non so se c'entra, però nella comunicazione f2f²⁴⁶ io trovo molto fastidioso toccare la persona che ascolta, può essere considerato come un riempitivo?

[02/05/2017 20.10.22] Formatrice: Domanda eccellente...

[02/05/2017 20.10.30] Formatrice: E difficile...

[02/05/2017 20.10.45] Formatrice: lo credo che dipenda da moltissimi fattori:

[02/05/2017 20.10.55] Formatrice: -conoscenza pregressa e relazione di fiducia

[02/05/2017 20.10.59] Camilla: così senza riflettere io direi che non toccherei la persona che ascolta

[02/05/2017 20.11.02] Formatrice: - stato emotivo dei parlanti

[02/05/2017 20.11.07] Mauro: è come il "no?!" ogni due per tre nelle frasi

[02/05/2017 20.11.18] Formatrice: - tipo di contatto

[02/05/2017 20.11.26] Formatrice: -tipo di atto di parola (battuta, consolazione...)²⁴⁷

(Labo1_C8)

Nel secondo caso, invece, la risposta viene data solo al termine di uno scambio tra le studenti che serva a far loro esplorare liberamente le proprie differenti opinioni senza che la formatrice indirizzi (o castri) la discussione attraverso il proprio intervento autorevole. Abbiamo codificato questo tipo di risposta all'interno di un procedimento didattico preciso, la sospensione didattica, illustrata al punto seguente.

Sospensione didattica

Abbiamo codificato come “sospensione didattica” la sospensione dell’opinione, del posizionamento e del giudizio della formatrice. Ciò avviene sia nel caso in cui sia la formatrice a porre la domanda, sia quando la domanda è posta dalle studenti. Nel primo caso, si tratta di una tradizionale strategia di sospensione della “risposta corretta”, come in questo caso:

[11/04/2017 19.54.48] Formatrice: secondo voi quando è stata più brava Rosaura?

[11/04/2017 19.55.14] Formatrice: (io ho segnato un momento top)

(Labo1_C6)

²⁴⁶ Sigla per “face to face”.

²⁴⁷ La formatrice approfondisce ulteriormente questo concetto dopo alcuni interventi in chat delle studenti a questo proposito. da parte delle studenti.

In seguito le studenti riceveranno una risposta argomentata che non viene però nominata né trattata come l'unica risposta corretta possibile.

Alla domanda delle studenti, la formatrice ha tre possibili strade davanti a sé: può rispondere direttamente, senza esplorare ulteriormente le opinioni della classe; scegliere di rianimare il dibattito con un'ulteriore domanda; oppure posporre esplicitamente la propria risposta. Nell'esempio seguente, la formatrice rifiuta di rispondere a una domanda sulla correttezza di un comportamento per esplorare le ragioni alla base della scelta della studente-interprete:

[11/04/2017 19.38.14] Elisa: quando il medico "confessa" di non sapere l'età del ciclo in Africa etc, nel discorso inserisce anche una domanda rivolta all'interprete chiedendole un parere a riguardo.

forse da come era posta la domanda l'interprete poteva rispondere?

[11/04/2017 19.40.52] Formatrice: Rosaura, lei non ha risposto. Ci spiega come mai ha scelto di non farlo?

(Labo1_C6)

Nell'esempio successivo, invece, la formatrice preferisce concentrarsi sull'approccio all'errore della studente, posticipando la risposta alla domanda:

[21/03/2017 20.14.19] Camilla: #Formatrice: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (ha detto che l'esame andava fatto dalle 5 settimane, e che se aveva intenzione di abortire, poteva non farlo) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. P.S. = Zoe, non ce l'ho con te, è che voglio capire dove sbaglio e se penso male ahaha

[21/03/2017 20.14.37] Formatrice: Nessuno pensa male...

[21/03/2017 20.14.43] Formatrice: Sono tutte opinioni legittime

[21/03/2017 20.15.15] Formatrice: L'obiettivo del corso - e credo di ogni insegnamento - è di capire quali sono le opzioni possibili e quali VOGLIAMO scegliere

(Labo1_C3)

La sospensione può anche servire da strategia di messa a fuoco dell'approccio: la formatrice chiarisce che non esiste un solo comportamento corretto e indipendente dal contesto. Tale atteggiamento della formatrice è stato da noi considerato, ai fini didattici, più rilevante della risposta immediata:

[21/03/2017 20.52.46] Mauro: professoressa lei cosa farebbe?

[21/03/2017 20.53.22] Formatrice: dipende dalla mia analisi del contesto e degli interlocutori, in generale.

(Labo1_C3)

La sospensione didattica nasce dalla consapevolezza della propria autorità epistemica, conversazionale e situazionale, che potrebbe indurre le studenti ad accontentarsi delle idee espresse dalla formatrice, interrompendo così il processo di ricerca personale, o ad accettare come migliori le idee della docente.

Questo rischio appare particolarmente evidente se si considera che le studenti hanno conoscenze lacunose in materia di interpretazione per quel che riguarda sia l'esperienza pratica, sia la conoscenza teorica; inoltre, alcune studenti manifestano una forte insicurezza, che si traduce anche nello scarso valore accordato alle proprie idee, come nell'esempio riportato qui sotto, in cui nella terza lezione online del Labo1, sul forum viene chiesto di mettere a confronto le due *performances* interpretative appena svolte e di esprimersi su quale sia la migliore. Solo dopo che la formatrice, interrogata, motiva la sua preferenza per la seconda interpretazione, una studente esprime in chat il proprio stato d'animo:

[21/03/2017 20.10.40] Elisa: ah ecco pensavo di essere l'unica ad avere pensato fosse andata meglio la seconda... quando leggevo i commenti era abbattuta

(Labo1_C3)

Sospendere il proprio giudizio, fare un passo indietro rispetto alle richieste, implicite o esplicite, di pronunciarsi da parte delle studenti rappresenta una scelta didattica che ha come scopo l'esplorazione libera delle idee della classe e la loro valorizzazione, in particolare quando le studenti sollecitano una risposta chiusa alla formatrice. Questo atteggiamento ribadisce il ruolo della formatrice come *question-maker* e promuove l'approccio interrogante nei confronti delle criticità. Nell'esempio successivo, la studente chiede un giudizio di valore del tipo "giusto"/"sbagliato", una tipologia di domanda che la formatrice cerca di volgere in una esplorazione dei propri criteri valutativi e in una più generale individuazione di norme di qualità nell'interpretazione telefonica:

[02/05/2017 19.35.58] Rosaura: E altro mio dubbio personale...i riempitivi (quindi espressioni come ehm, dunque) andavano bene o risultavano essere troppi?

[02/05/2017 19.36.37] Formatrice: Questo dipende (anche) da chi ascolta. Se lei ha avuto questa impressione, Rosaura, è perché l'hanno un po' colpita [o] infastidita?

[02/05/2017 19.37.16] Formatrice: Rispondo anche con un'altra domanda (anzi, due): al telefono... a) abbiamo più bisogno di riempitivi? b) sentiamo come interpreti più il bisogno di riempitivi?

(Labo1_C8)

Nell'esempio precedente, la sospensione passa per una domanda della formatrice che esplora le ragioni alla base della scelta della studente-interprete, rifiutandosi di rispondere a bruciapelo con una definizione monolitica sulla correttezza o meno del comportamento; le domande della formatrice approfondiscono poi il quesito posto, contribuendo a introdurre uno sguardo più sfumato e complesso²⁴⁸.

Valutazione

La valutazione formativa indica tutti gli interventi in cui la formatrice prende in analisi la *performance* specifica di una studente e la analizza, evidenziandone efficacia e criticità, per poi esplorarne le cause insieme alla studente-interprete (a cui si chiede di individuare delle strategie di risoluzione del problema che non è stato risolto durante la simulazione).

VI.3 Gli altri dati: i questionari e i *journaux*

Per dati di carattere testuale ma di dimensioni inferiori, come i diciotto questionari esplorativi, i dieci questionari conclusivi e i tre diari autoriflessivi delle studenti, abbiamo invece optato per un'analisi manuale secondo il modello olistico orientato al contenuto di Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998).

Le domande aperte presenti nel questionario consentono di far emergere alcuni temi chiave, che ritornano ricorsivamente anche nel dibattito di classe: questi primi temi hanno orientato lo sguardo della ricercatrice e l'impostazione didattica della formatrice fin dalle prime lezioni. L'analisi dei questionari esplorativi del primo gruppo ha difatti permesso di far emergere come tematiche

²⁴⁸ La sospensione dell'opinione della formatrice espone però la formatrice (e la classe) al rischio che la risposta posticipata non venga più data, in particolare quando il dibattito di classe è animato e porta alla luce diversi stimoli da raccogliere e direzioni da seguire. Così facendo, si abdica a uno dei compiti del docente. Abbiamo individuato una sola occorrenza di questo comportamento.

significative le idee sulla professione e la presenza di emozioni a tono negativo. La relazione tra le due tematiche passa attraverso un nodo centrale, l'approccio all'errore, che nasce dall'incrocio tra teorie dell'intelligenza e percezione di autoefficacia. L'approccio all'errore – delle studente e della formatrice – è quindi stato individuato come tema rilevante ai fini della didattica.

I questionari esplorativi: idee ed emozioni attorno all'interpretazione

Nella prima sperimentazione, un questionario esplorativo a risposta aperta è stato distribuito nel corso di un incontro di presentazione del Labo I; una seconda somministrazione è avvenuta durante il primo incontro del Laboratorio stesso. Il questionario è stato disponibile su Aulaweb per l'intera durata del Laboratorio. Otto studenti hanno restituito il questionario cartaceo; quattro hanno risposto al questionario on-line entro nove giorni dall'apertura del questionario.

Le domande poste alle studente nel questionario sono:

1. Hai mai sentito parlare dell'IT? Se sì, dove?
2. In che situazioni pensi che l'IT possa essere impiegata con buoni risultati?
3. In che situazioni pensi che l'IT NON possa essere impiegata con buoni risultati?
4. Hai mai avuto esperienze come interprete? Se sì, indica brevemente in che contesto e con che lingue di lavoro.
5. Ti piace di più l'interpretazione o la traduzione? Perché?
6. Ti senti più portato²⁴⁹ per l'interpretazione o per la traduzione? Per quali motivi?
7. Che cosa ti ha spinto a frequentare questo corso e che cosa vorresti imparare?

Le domande 1 e 4 indagano le conoscenze e le esperienze pregresse delle studente rispetto all'interpretazione telefonica nel primo caso e dell'interpretazione *tout court* nel secondo.

La seconda e la terza domanda sollecitano la studente a dare un giudizio di valore e accettabilità rispetto a ciò che costituisce una buona rappresentazione.

Le domande 5 e 6, invece, rivelano una delle ipotesi di lavoro: la discrepanza tra l'amare un'attività e il sentirsi portato per essa. Per una disciplina come l'interpretazione, che incuriosisce e intimorisce al contempo le studente, ipotizzavamo una possibile conflittualità tra l'interesse e la percezione di autoefficacia, che è stata confermata (cfr. tab. 4, *infra*).

²⁴⁹ A uno sguardo a posteriori, la domanda sembra formulata in maniera poco corretta e rivela un *bias* entitativo: sembra difatti insinuare che esista una predisposizione innata per una disciplina.

La domanda 7, infine, stabilisce quali siano le aspettative delle studenti nei confronti di un corso facoltativo, che va ad aggiungere un carico in più in un corso di laurea che richiede già notevole impegno per quel che riguarda la frequenza e i lavori a casa: presumendo una buona componente motivazionale, ci siamo chiesti quali fossero i bisogni che le studenti desideravano soddisfare.

Per la seconda sperimentazione, il questionario è stato erogato in forma cartacea durante la prima lezione del Laboratorio, ed era disponibile nella pagina Aulaweb del corso. Le cinque studenti che hanno risposto hanno utilizzato la modalità on-line (anonima²⁵⁰), ma non c'è un'automatica corrispondenza con le studenti frequentanti²⁵¹. Ci sembra tuttavia interessante riportare le risposte, che confermano le idee espresse durante le lezioni in entrambi i corsi.

Nel questionario del Labo2, si è scelto di indagare anche le lingue di lavoro, la precedente laurea triennale e l'ateneo di provenienza, ma le studenti non hanno risposto.

Le domande sono state in parte modificate rispetto alla prima erogazione del questionario: si è considerata pleonastica la domanda sull'interpretazione telefonica, e si è cercato di formulare in maniera diversa le domande del questionario per indagare più chiaramente le idee sulla qualità e sul ruolo dell'interprete²⁵². Le risposte riportano uno scenario che ritroviamo nell'analisi dei dati di entrambe le simulazioni.

Le domande del secondo questionario sono:

1. Hai mai avuto esperienze come interprete (anche non retribuite)? Se sì, indica brevemente in che contesto e con che lingue di lavoro.
2. Secondo te, quali sono le caratteristiche di una buona interpretazione?
3. Come definiresti un "bravo interprete"?
4. In che situazioni pensi che l'interpretazione telefonica (IT) possa essere impiegata con buoni risultati? Per quali motivi?

²⁵⁰ Le studenti sono state invitate a rispondere al questionario cartaceo usando uno pseudonimo da riprendere poi nel questionario conclusivo in modo da seguire i percorsi delle singole partecipanti, ma ciò non è avvenuto.

²⁵¹ Questa deduzione è stata possibile attraverso le risposte delle studenti che ne hanno in alcuni casi permesso l'identificazione.

²⁵² Questa modifica è stata sollecitata dall'analisi dei dati del Labo1, in cui le credenze sull'interpretazione e i criteri qualitativi si sono trasformati nel corso della sperimentazione, passando da una originaria confusione e parzialità a una visione più complessa e sfumata, trasformazione prevista come obiettivo didattico del corso.

5. In che situazioni pensi che l'IT NON possa essere impiegata con buoni risultati? Per quali motivi?
6. Ti piace di più l'interpretazione o la traduzione? Per quali motivi?
7. Ti senti più portato per l'interpretazione o la traduzione? Per quali motivi?
8. Che cosa ti ha spinto a frequentare questo corso e che cosa vorresti imparare?

Analizzeremo in maniera congiunta le risposte alle stesse domande dei questionari, indicando di quale gruppo si tratti, per poi prendere in esame le domande che sono state poste soltanto nella seconda sperimentazione.

Le domande poste a entrambi i gruppi relative all'impiego dell'interpretazione telefonica mostrano una certa consapevolezza degli scenari effettivamente utilizzati, con un'unica annotazione: pur indicando in misura maggioritaria (ma non unanime) nell'interpretazione dialogica la modalità interpretativa utilizzata, le studenti tendono a citare prevalentemente la trattativa d'affari²⁵³, salvo alcune eccezioni che considerano un possibile utilizzo da parte delle "istituzioni" o "in ambito medico"²⁵⁴, laddove le rispondenti del Labo2 non fanno alcun riferimento all'interpretazione di conferenza e individuano nelle situazioni di emergenza (Studenti 2, 3), nei servizi pubblici gli ambiti di maggior utilizzo dell'interpretazione telefonica e nei contesti in cui la presenza dell'interprete non è richiesta quotidianamente (Studente 1), e l'incarico non sia troppo lungo (Studente 4). Più difficile è capire quando l'interpretazione telefonica non è funzionale: ben sei studenti lasciano la risposta in bianco, cinque esprimono una incapacità di dare risposte certe; sei studenti nel Labo1 e due nel Labo2 (in entrambi i casi, poco meno della metà) indicano situazioni in cui l'incarico è lungo, è importante avere accesso a indici visivi, il segnale non è buono, vi sono troppi partecipanti.

Le restanti domande, comuni a entrambi i questionari, indagano le idee e le emozioni nutrite nei confronti dell'interpretazione sia sotto un profilo cognitivo ("che cos'è la pratica professionale") sia emotivo ("come mi sento quando interpreto"). Riportiamo qui le risposte delle studenti alla domanda

²⁵³ Ciò è probabilmente dovuto alle esperienze pregresse. Nel corso di laurea triennale in Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica, l'ambito su cui si incentra il corso di interpretazione italiano-francese è difatti quello della trattativa d'affari.

²⁵⁴ Possibilmente suggerito dal titolo del Laboratorio.

“Ti piace di più l’interpretazione o la traduzione? Per quali motivi?” divise a seconda del tono emotivo²⁵⁵. Le studenti che preferiscono l’interpretazione motivano la propria scelta in questi termini:

Mi piace di più l’interpretazione perché mi sento messa in gioco.

(Studente B)

Mi piace più l’interpretazione per il contatto che si crea tra le parti coinvolte anche a livello umano oltre che lavorativo.

(Studente C)

L’interpretazione perché mi permette di entrare in contatto con molte persone. La traduzione al pc è meno stimolante per me.

(Studente D)

Preferisco l’interpretazione perché la reputo più dinamica e più adatta al mio modo di intendere il lavoro. Tuttavia, anche tradurre è un’attività che faccio volentieri.

(Studente J)

Preferisco l’ambito dell’interpretazione perché mi sento più portata per il rapporto diretto con le persone. Mi piace aiutare nella comunicazione, riuscire ad essere il tramite fra due o più persone di due lingue differenti (molto semplicemente) è una grossa soddisfazione per me.

(Studente L)

L’interpretazione! E’ più immediata, diretta ed emozionante.

(Studente 2)

L’interpretazione perché permette, in molti casi, un diretto contatto con le persone, dà modo di utilizzare al meglio le lingue straniere²⁵⁶ e dà molte più soddisfazioni.

(Studente 3)

²⁵⁵ Le studenti H, L e 5 indicano un gradimento per entrambe le discipline. La studente 5 sottolinea che l’interpretazione è “più emozionante e coinvolgente”, cosa che non sembra indicare una preferenza per la disciplina, data la sua risposta alla domanda successiva.

²⁵⁶ Si tratta dell’unica studente che individua nell’interpretazione una maggior competenza linguistica del professionista che deve lavorare senza poter fare ricorso a strumenti esterni o a tempi di riflessione maggiori.

Mi piace tantissimo interpretare. Come suggerisce anche la parola, è un'occasione per assumere un ruolo nuovo, si "interpreta" una parte, per questo magari può avere anche un suo lato "divertente". Trovo che sia un lavoro molto stimolante e appassionante: l'adrenalina che si prova quando si interpreta è un'emozione unica, che mai nessuna traduzione, per quanto esigente in fatto di precisione, potrà mai rendere. Credo sia questa la ragione per cui preferisco l'interpretazione alla traduzione. A volte le formule di traduzione, soprattutto di testi con una certa ufficialità, come possono essere i testi giuridici ad esempio, sono molto convenzionali e tendono ad essere ripetitive. Con l'interpretazione invece ogni situazione è unica. E non ci si annoia mai.

(Studente 4)

Le studenti che preferiscono la traduzione (più numerose nel Labo1) affermano invece:

Preferisco la traduzione all'interpretazione perché ho la possibilità di riflettere maggiormente sulle mie scelte, tuttavia l'interpretazione la trovo una possibilità per superare la mia difficoltà nel parlare davanti a un pubblico.

(Studente A)

La traduzione, perché mi piace avere più tempo per fare ricerche, cercare parole giuste e rendere un testo più giusto possibile. L'interpretazione mi pare molto più stressante e immediata, quindi meno accurata.

(Studente E)

La traduzione perché mi piace avere il tempo di trovare la parola precisa, di fare delle ricerche. perché è più difficile avere fiducia di me stessa all'orale.

(Studente F)

Preferisco la traduzione perché mi consente di ragionare meglio sulle scelte linguistiche e sulla resa finale.

(Studente G)

Preferisco decisamente la traduzione perché mi consente di lavorare meglio e a mio agio.

(Studente I)

Traduzione, per questioni di ansia relative alle prestazioni in qualità di interprete

(Studente M)

Mi piacerebbe fare l'interprete, ma non penso di avere le capacità per farlo. Tradurre mi mette meno pressione e quindi penso di poter rendere meglio

(Studente N)

Preferisco la traduzione perché mi dà l'occasione di riflettere più a fondo sulle scelte traduttive e regala più soddisfazioni. L'interpretazione comunque mi piace lo stesso in quanto permette di entrare in contatto con altre persone.

(Studente 1)

Benché le studenti del Labo2 condividano una maggior predilezione per l'interpretazione, le risposte alla domanda successiva, che investiga la percezione di autoefficacia, si allineano a quelle del Labo1. Le studenti che avevano espresso una preferenza per l'interpretazione sono tre: di queste, una non si sente all'altezza del compito per via di un carattere troppo emotivo.

Le risposte delle studenti di entrambe le sperimentazioni sono indicate nella tabella seguente, che riporta la relazione tra la passione per una disciplina e la sensazione di competenza. In bianco sono indicate le studenti che esprimono una preferenza per la traduzione, a cui corrisponde per tutte una parallela percezione di autoefficacia nella traduzione; in verde, le studenti che esprimono una preferenza per l'interpretazione e che si sentono capaci in questa disciplina; in giallo, le studenti che esprimono una preferenza per l'interpretazione ma la cui relativa percezione di autoefficacia è scarsa, al punto che le studenti indicano una maggior competenza nella traduzione. In quest'ultimo gruppo, abbiamo segnato anche le due studenti che indicano apprezzamento per entrambe le pratiche, ma che si sentono più competenti in traduzione, come la studente 5, che motiva la propria percezione di maggior competenza sostenendo che la traduzione è caratterizzata da "maggior tempo di riflessione minor margine di errore" (con cui si intende una minor possibilità di errore).

Nella tabella seguente, indichiamo in verde le studenti che esprimono una preferenza per l'interpretazione e una parallela percezione di maggior competenza in questa attività rispetto alla traduzione; in giallo, indichiamo le studenti che preferiscono l'interpretazione ma che segnalano una percezione di competenza inferiore rispetto alla traduzione.

STUDENTE	PREFERENZA	COMPETENZA
A	T	T
B	I	I
C	I	T
D	I	T
E	T	T
F	T	T
G	T	T
H	Entrambe	T
I	T	T
J	I	T
K	I	I
L	Entrambe	Non so
M	T	T
N	I	T
1	T	T
2	I	I
3	I	Risponde: non mi sento capace in I
4	I	I
5	Entrambe	T

Tab. 4. Preferenza e competenza percepite (questionario esplorativo)

Si osserva che delle dieci studenti che preferiscono l'interpretazione, cinque si sentono in grado di portare a termine questo compito, cinque si sentono invece inefficaci. Ciò è attribuito dalle studenti a una doppia motivazione: caratteristiche della disciplina e predisposizione personale. In particolare, le studenti stabiliscono un nesso tra la propria personalità e l'incapacità di sostenere e superare gli aspetti emotigeni dell'interpretazione.

Dalle risposte delle studenti alle due precedenti domande, emerge difatti un quadro dell'interpretazione come connotato da diverse caratteristiche. L'interpretazione è, prima di tutto, un'attività distinta dall'immediatezza dell'oralità: nonostante l'interpretazione qui presa in esame non avvenga secondo la tecnica simultanea, il fattore tempo viene indicato come elemento caratterizzante della pratica, che si traduce in due tipologie di emozioni. Da un lato, abbiamo le studenti che apprezzano la sfida rappresentata dalla rapidità dello scambio, e parlano di una scarica adrenalinica

durante l'interpretazione; dall'altro, lo stesso fattore sollecita emozioni di ansia e stress che portano a indicare una preferenza per la traduzione. La possibilità di consultare le fonti e di dedicare tempo alla riflessione, tipica della traduzione, viene messa in relazione con una minore possibilità di errore. La domanda successiva, che interroga la percezione di autoefficacia, testimonia la natura ansiogena dell'interpretazione e la percezione di una incapacità, se non impotenza, di fronte a tali emozioni:

Mi sento più portata per la traduzione perché non riesco a gestire lo stress che comporta il lavoro dell'interprete e che richiede immediatezza e preparazione a qualunque tipo di situazione.

(Studente G)

Mi sento più portata per la traduzione perché caratterialmente sono piuttosto timida e non mi piace parlare in pubblico, anche se sto migliorando.

(Studente I)

Penso di essere più portata per la traduzione ma non escludo di poter ottenere buoni risultati nell'interpretazione se riesco a superare i miei limiti mentali

(Studente M)

Mi sento più portata per la traduzione perché ho qualche difficoltà a gestire l'ansia, specialmente quando parlo in pubblico. Non ho molta fiducia nelle mie capacità e ho problemi a gestire la respirazione, mi trema la voce (anche durante gli esami e anche se sono perfettamente preparata). Penso di non riuscire a dare il meglio di me.

(Studente O)

Nonostante la mia preferenza verso l'interpretazione, ho un carattere timido ed emotivo che spesso è nocivo per una "buona" interpretazione e quindi spero che la pratica mi permetta di migliorare.

(Studente 3)

La traduzione è spesso (anche se non sempre) apprezzata e definita in opposizione all'interpretazione, amata per ciò che non è: non è immediata, non è rapida, non avviene di fronte a un pubblico. Consente quindi di evitare alcuni elementi ansiogeni che affliggono molte studenti, anche quelle che indicano un interesse e una passione per la materia. In questo risiede, a nostro giudizio, il nodo della questione: alcune studenti vorrebbero essere in grado di interpretare, ma sentono degli ostacoli emotivi che le portano a rinunciare a questo loro interesse. Non si tratta quindi di una scelta, ma di una rinuncia, che mette radice nella convinzione che esistano persone caratterialmente adatte e altre che, giocoforza,

devono ripiegare su altre attività perché non capaci di vincere un blocco emotivo. Questa credenza recupera la visione della vulgata tradizionale secondo cui esistono profili tipici del traduttore e dell'interprete, per cui al primo corrisponderebbe una maggiore attenzione al prodotto rispetto al processo e una predisposizione al lavoro in autonomia, mentre al secondo sarebbero collegate curiosità, tendenza a entrare in relazione con gli altri e focalizzazione sul processo. Tale credenza (che poggia sulla percezione delle inclinazioni personali) ha il difetto di proporre una teoria dell'intelligenza entitaria, per cui interpreti si nasce e non si diventa, quali che siano i desideri e le passioni della studente. L'approccio entitario rischia però di indurre una carenza di autoefficacia e un atteggiamento rinunciatario nei confronti del compito, nella convinzione che non si sarà mai capaci di affrontare gli scogli dell'interpretazione.

Tuttavia, la domanda conclusiva del questionario, che esplora le aspettative delle studenti rispetto al corso, fa emergere speranze in questo senso: la possibilità di incrementare le ore di esercizio viene considerata come il modo non solo per apprendere nuove tecniche e migliorare (com'è tipico di studenti motivati e non spaventati dalla disciplina), ma anche per vincere dei limiti emotivi. Alla domanda "Che cosa ti ha spinto a frequentare questo corso e che cosa vorresti imparare?", le studenti rispondono:

Fa parte del mio piano di studi con l'interpretazione consecutiva, però anche se no, mi interessa avere alcune basi di interpretazione, perché può essere utile nel futuro. E' anche importante per me di uscire dalla mia zona di comfort

(Studente F)

A superare i miei limiti legati alle paure e ansie nell'attività da eventuale interprete

(Studente M)

Penso che sia un'ottima opportunità per fare più esercizio in quanto le ore di interpretariato sono poche. Mi aspetto di acquisire delle competenze di base nell'interpretazione telefonica, di migliorare la lingua e di migliorare anche la gestione dell'ansia.

(Studente N)

Vorrei fare più pratica e imparare qualche tecnica in più per la memorizzazione e per limitare l'emotività.

(Studente 3)

Appare quindi un forte investimento personale nel corso: la speranza di riuscire a vincere una propria tendenza a base emotiva rivela una motivazione a mettersi in gioco, e richiede alla formatrice un parallelo impegno in tal senso affinché le studenti possano giungere a scegliere liberamente se divenire o meno interpreti, senza vivere la scelta come un abbandono forzato.

Le risposte al questionario prefigurano le tematiche del corso, e rendono evidente la particolare natura dell'interpretazione come materia accademica: non è il momento della prova a essere vissuto come problematico ed emotigeno, ma la natura stessa dell'oggetto del sapere, che viene sia studiato, sia esperito sulla propria pelle. Crediamo che la didattica dell'interpretazione debba prendere in considerazione questo aspetto intrinseco della materia per sostenere le studenti interessate, le cui qualità potrebbero essere nascoste sotto uno strato di emozioni che non si sanno (ancora) gestire.

Motivazione e investimento personale si ritrovano, nelle risposte ai questionari, nella diffusa percezione di essere impegnate in un percorso la cui meta è l'accesso a una comunità professionale, con importanti ricadute sui processi di identificazione con l'attività didattica. Le studenti riportano una visione di sé come interpreti *juniores*, professioniste in erba che stanno apprendendo i trucchi del mestiere; alla stessa domanda "Che cosa ti ha spinto a frequentare questo corso e che cosa vorresti imparare?", troviamo risposte quali:

La curiosità e la voglia di diventare interprete, anche solo di una delle lingue di studio
(Studente D)

Mi ha incuriosito questo tipo di interpretazione che non conoscevo e mi piacerebbe imparare ad appassionarmi maggiormente all'interpretazione in modo da poter avere le basi per un futuro lavorativo.
(Studente G)

Vorrei frequentare questo corso per migliorarmi e scoprire nuovi ambiti lavorativi, nuove tecniche di interpretariato. Spero, con questo corso, di apprendere un tipo di interpretazione di cui fino a ora non avevo sentito parlare.
(Studente H)

L'ho trovato molto stimolante e diverso dagli altri corsi, sono molto curiosa di imparare nuove tecniche e nuove terminologie, in un campo che ancora non siamo stati abituati a conoscere.
(Studente 1)

In realtà Genova è stata la mia terza scelta. La mia intenzione iniziale era quella di riuscire a entrare alla magistrale Trieste o a Forlì ma così non è stato. Spero comunque di riuscire con questo corso ad ampliare

le mie conoscenze e riuscire ad avvicinarmi ancor di più all'affascinante mondo dell'interpretazione.
(Studente 2)

Mi ha molto incuriosita la titolazione del corso, volevo vedere come si svolgesse una interpretazione telefonica e le mie aspettative non sono state deluse, anzi, sono state largamente ripagate. Spero che in questo corso impari a destreggiare con più disinvoltura le situazioni di interpretazione che mi troverò ad affrontare in futuro e ad utilizzare in modo appropriato tutte le strategie comunicative del mestiere. (...)
(Studente 4)

Si tratteggia così l'immagine di un vero e proprio apprendistato che ha contorni sia tecnico-pratici, sia emotivi: un accento sulle dimensioni cognitiva e affettiva che informa di sé le scelte didattiche compiute per le sperimentazioni.

Per quel che invece riguarda le domande poste specificamente nel secondo questionario esplorativo, che indagano le idee sulla qualità delle partecipanti, osserviamo che le studenti intervistate si distinguono dalle loro colleghe della prima sperimentazione per un ritratto più sfumato del ruolo dell'interprete e della qualità. Per le studenti, una buona interpretazione consiste nel:

riuscire a comunicare il vero contenuto, il vero messaggio che un interlocutore vuole trasmettere ad un altro, usando un linguaggio e un tono adeguato al contesto.

(Studente 2)

La qualità dell'interpretazione si collega alle caratteristiche della resa o dell'interprete stesso, che vengono solo da alcune messe in relazione con la situazione specifica. Le studenti che individuano la qualità interpretativa nei tratti tipici di una resa la definiscono come caratterizzata da:

chiara, comprensibile e fedele al discorso di partenza

(Studente 3)

... chiara e precisa ...

(Studente 4)

Chiarezza, coesione, adeguatezza al contesto e al testo o alla comunicazione di origine.

(Studente 5)

Le studenti si concentrano quindi sulle qualità della produzione linguistica dell'interprete, con la parziale eccezione delle studenti 2 e 5, che parlano di “contesto” e, quest'ultima, di “comunicazione”. Una seconda eccezione è rappresentata dalla studente 1 che individua come caratteristiche chiave dell'interprete:

L'ascolto, la memoria, la curiosità.

(Studente 1)

Interessante l'accento all'ascolto, compito spesso messo in secondo piano dalle studenti rispetto all'aspetto della produzione verbale; anche la “curiosità” indica un atteggiamento di apertura nei confronti dell'Altro e del mondo.

La domanda successiva chiede di definire un bravo interprete. La descrizione delle sue competenze pende nettamente verso la dimensione cognitiva: un interprete dev'essere, infatti:

[p]rofessionale, concentrato, lucido, neutro

(Studente 1)

competente, flessibile, intuitivo

(Studente 5)

[u]na persona in grado di comprendere i dettagli, i connettori, la concatenazione logica di un discorso in modo tale da poter memorizzare al meglio tutto e in grado inoltre di rendere le informazioni nella lingua d'arrivo.

(Studente 3)

La memoria, la concentrazione e la capacità di scomporre un discorso nelle sue minime componenti per non perdere informazioni sono le caratteristiche principali²⁵⁷. Inoltre, l'interprete è caratterizzato da un comportamento particolare. Deve infatti:

²⁵⁷ Nelle autovalutazioni e nei *journaux* delle studenti, la memoria ritorna come punto critico, che nessuna studente mette però in relazione con le competenze linguistiche, per cui a una miglior comprensione corrisponderebbe anche una più facile memorizzazione. La formatrice suggerisce a questo proposito il modello degli sforzi (Gile 2009), che spiega come l'accumulo di compiti a livello cognitivo penalizzi concentrazione e memorizzazione. Il vantaggio di questo modello esplicativo è che prevede un miglioramento globale delle capacità cognitive grazie all'esercizio.

guardarsi sempre intorno e arricchire di continuo le sue conoscenze, spinto da una grande curiosità e voglia di sapere.

(Studente 2)

Le attività dell'interprete sono viste da punti di vista diversi anche dalla stessa persona. In risposta alla domanda precedente, una studente descrive il mandato dell'interprete avvicinandosi all'idea di interprete come professionista invisibile:

deve cercare di rendere i concetti che i parlanti intendono comunicare senza aggiungere parole o commenti "suoi". Lì dove ci possono essere dei malintesi, l'interprete deve intervenire per chiarire ciò che più facilmente può essere frainteso, facilitando la conversazione fra i due locutori come se parlassero la stessa lingua.

(Studente 4)

L'intervento autonomo è possibile quindi solo per dirimere incomprensioni di carattere culturale: è quindi lecito, purché non aggiunga nulla che non sia già presente in un significato originario. È la metafora dell'interprete come *conduit*, condotta di passaggio del significato tra due interlocutori che interagiscono come se l'interprete non esistesse; ma compare anche la metafora dell'interprete ponte tra culture, poiché la stessa studente afferma che un bravo interprete

deve rendere nel modo più preciso possibile gli intenti comunicativi dei partecipanti, aiutandoli a superare le barriere culturali che possono creare ostacolo alla comprensione reciproca.

(Studente 4).

Le studenti del Labo2 ritraggono una figura professionale complessa, molto più di quanto non facciamo le studenti della prima sperimentazione, sia nei parametri qualitativi espressi, sia nel questionario esplorativo che in classe. Da un lato, le studenti della seconda sperimentazione proiettano una figura dell'interprete come professionista (invisibile) della trasmutazione linguistica; dall'altro, la caratterizzano per la flessibilità e il desiderio di capire e di sapere.

Vi è ancora però confusione rispetto alla natura del compito coordinativo e alle occasioni in cui può essere messo in pratica. Lo scioglimento di malintesi culturali è parte integrante della metafora dell'interprete invisibile, e anzi la promuove: nel chiarire ciò che può essere oscuro ai partecipanti monolingue, l'impressione che l'interprete vuole generare (secondo le studenti) è di una non-presenza dell'esperto linguistico, come se i due partecipanti primari non avessero bisogno del suo intervento

per comunicare. Tale concetto non rispecchia la realtà professionale, in cui l'interprete difficilmente si inserisce in maniera ordinata tra i turni dell'uno e dell'altro interlocutore, riuscendo quindi a produrre l'impressione di uno scambio lineare tra i parlanti. Per problematizzare questo modello comunicativo fortemente stilizzato e non corrispondente alla pratica lavorativa, in particolare con le lingue affini e nella modalità telefonica, abbiamo sfruttato la dimensione virtuale come luogo in cui il realismo della simulazione viene potenziato: ciò in particolare nella seconda sperimentazione, che vede simulazioni più lunghe e complesse.

VII. Temi e trasformazioni in chat e nel forum: segnali di apprendimento

Nell'analisi dei dati, abbiamo scelto di porre particolare attenzione a tre ampie tematiche che attraversano ricorsivamente il dialogo formatrice-studenti in entrambi i Laboratori: l'atteggiamento nei confronti della professione, l'approccio all'errore e l'emotività; questi temi, intimamente legati, sono stati analizzati più nel dettaglio per osservare le trasformazioni nel pensiero e nel comportamento delle studenti avvenute durante le sperimentazioni.

La separazione tra i temi è in parte artificiosa: per la loro affinità tematica e per i rimandi che le studenti intessono tra l'uno e l'altro, i temi si prestano a una osservazione più complessiva che individuale. I confini tra essi sono porosi: alcune affermazioni possono essere considerate al contempo come espressione dell'immaginario sulla professione, del giudizio di valore o delle emozioni racchiuse nel tipo di formulazione utilizzato. Per dare riscontro alla stratificazione dei significati presenti negli interventi delle studenti, abbiamo preso diverse volte in esame le loro affermazioni per osservarle sotto l'una o l'altra angolazione.

Anche in questo caso, per via della loro sostanziale uniformità, abbiamo trattato insieme i dati della prima e della seconda sperimentazione, pur segnalando i punti in cui un gruppo classe si differenzia dall'altro. Ciò avviene in misura relativamente maggiore per quel che riguarda l'immaginario attorno all'interpretazione, mentre le emozioni evocate, in particolare l'ansia, sono le stesse²⁵⁸.

Abbiamo invece trattato separatamente l'analisi del processo di modellamento di ruolo che investe l'attività di produzione di domande critiche (Labo1) e della (auto)valutazione (Labo2).

²⁵⁸ Nel Labo2, appaiono con maggiore frequenza anche emozioni a tono positivo, come il piacere e il divertimento provati nell'interpretare, grazie alla partecipazione di Simona, studente che svela liberamente la propria emotività.

VII.1 La professione

La professione dell'interprete ha, nelle parole delle studenti, tratti grezzamente abbozzati: poco chiari sono i compiti richiesti all'interprete, i vari setting in cui l'interprete opera, il suo ruolo – e il lessico utilizzato dalle studenti testimonia la sua natura indeterminata. La confusione terminologica si lega a doppio filo con una confusione concettuale sugli obiettivi dell'evento comunicativo interpretato, sul ruolo e sul margine d'azione del professionista, e sui parametri qualitativi che servono a valutarlo. Tale confusione appare evidente non solo nell'idea che le studenti possono avere dell'interpretazione telefonica, pratica effettivamente appena conosciuta e mai esperita, ma anche nella difficoltà di orientarsi tra i tanti ambiti dell'interpretazione dialogica, che viene definita quasi universalmente come “trattativa²⁵⁹”:

Secondo me bisogna anche valutare il fattore se la trattativa avviene di persona oppure come in questo caso al telefono (...)

(Elisa, Labo1_F1)

(...) "mediare" credo sia più legato a una sfera più "intima" dell'interpretare: nel senso che inizio una trattativa più specifica e volta solo a un interlocutore per aiutarlo a comprendere meglio. (...)

(Elisa, Labo1_F3)

Secondo me entrambe le trattative²⁶⁰ hanno come scopo quello di far passare un messaggio, far comunicare due parti. (...)

(Sara, Labo1_F5)

Soprattutto nelle prime lezioni, il lessico rimanda al modello comunicativo monologico tipico dell'interpretazione di conferenza. Qui e nel resto del testo, il corsivo è di chi scrive, salvo quando diversamente segnalato.

(...) l'interprete magari alla fine di un *enunciato* molto lungo può immediatamente dire di attendere che *riferisce il messaggio*

(Mauro, Labo1_F1)

²⁵⁹ Nonostante la formatrice la indichi come “interpretazione dialogica” o “interpretazione per i servizi pubblici”.

²⁶⁰ Trattativa d'affari e interpretazione in ambito medico.

(...) Per "meglio"²⁶¹ intendo che è stato più fluido lo scambio di battute e *il messaggio del parlante1 è stato trasmesso in modo lineare all'interlocutore2.*

(Camilla, Labo1_F3)

"Andare meglio" significa che il messaggio di entrambi gli interlocutori è passato *per come doveva passare, con le informazioni giuste.* (...)

(Sara, Labo1_F3)

Questa tendenza a considerare l'attività interpretativa come la ricodifica linguistica di un messaggio invariabile riconduce all'idea dell'interprete come figura eccedente, che si inserisce in un incontro tra due parti ma che dovrebbe occultare il più possibile la propria presenza, facendosi invisibile. Una buona interpretazione è appunto quella in cui l'interprete diventa invisibile, scompare:

Secondo me l'interpretazione è andata "meglio" nel primo caso perché c'era più disponibilità da parte della dottoressa e più consapevolezza da parte del paziente. Ho notato più collaborazione tra le due parti e questo ha fatto sì che anche l'interpretazione andasse inevitabilmente "meglio".

In generale, riferendomi a un'interpretazione, userei l'espressione "andare meglio" quando si presenta meno spesso il bisogno di chiedere alle parti di ripetere e quando le parti riescono a comunicare quasi come se non ci fosse la presenza dell'interprete.

(Isabella, Labo1_F3)

È interessante notare come, nella prima parte di questa risposta, la studente faccia corrispondere la qualità dell'interpretazione all'atteggiamento dei partecipanti primari, alla loro disposizione nei confronti dell'altro; l'interprete efficace, al contrario, è caratterizzato dalla capacità di limitare al minimo gli interventi autoriali (in questo caso, le richieste di ripetizioni). Si tratta di una visione tradizionale e fortemente limitante del mandato dell'interprete, che pure ritorna come modello di ruolo in diverse affermazioni delle studente che scindono il ruolo dell'interprete in due componenti: traduzione e mediazione. La contraddizione potrebbe facilmente esplodere: come conciliare l'invisibile interprete della ricodifica linguistica con l'esperto comunicativo che coordina

²⁶¹ La domanda della formatrice sul forum indagava i parametri qualitativi delle studente, chiedendo loro di valutare quale delle due simulazioni svolte durante la prima ora della lezione fosse andata meglio e motivando la propria scelta. La domanda posta era: "Le due simulazioni presentano due situazioni differenti per contesto e interlocutori. In quale situazione l'interpretazione è andata meglio, e perché? E cosa significa per un'interpretazione 'andare meglio', secondo voi?".

l'interazione? Il conflitto concettuale si risolve definendo la mediazione unicamente nei termini di uno scioglimento di elementi culturali potenzialmente oscuri ai parlanti monolingue, senza che l'interprete interferisca altrimenti con l'andamento dell'interazione.

L'interpretazione sarebbe cercare di "nascondere" l'interprete, cioè rendere parola per parola quello che dicono gli interlocutori, qui[n]di l'importanza è data proprio alle parole e alla resa precisa di queste parole. Invece nella mediazione è più importante il senso delle parole, e gli interlocutori possono provare a parlarsi anche senza l'intervento dell'interprete (per le lingue simili), quindi il ruolo dell'interprete è di controllare che vada tutto bene e che sia tutto giusto, aiutando gli interlocutori a comunicare tra di loro.
(Cecilia, Labo1_F3)

A questa affermazione, un'altra studente risponde sul forum allineandosi all'opinione della collega: nell'interpretazione in ambito medico c'è bisogno di qualcosa in più rispetto all'"interpretazione" per come le studenti la intendono.

in questo caso, essendo l'ambito sempre molto delicato, un interprete non può limitarsi ad essere solo interprete.
(Sara, Labo1_F3)

Tale impressione è a sua volta ripresa e confermata da un altro studente, che ribadisce la differenza di fondo tra le due facce della professione, di cui una – l'interpretazione – resta la sostanza, e l'altra – la mediazione – una sovrastruttura da mettere in campo quando necessario.

L'interpretazione è la ricodifica di un messaggio da una ling[u]a di partenza a una lingua di arrivo, più o meno fedele
La mediazione linguistica, è la conoscenza culturale di fondo di una lingua di cui si sta facendo un'interpretazione orale
(Mauro, Labo1_F3)

I due aspetti sembrano quindi conciliabili; sorge però il dubbio che non sia chiara la natura di questi concetti e le conseguenze in termini di tipologie di intervento dell'interprete, benché nelle prime lezioni le studenti utilizzino queste nozioni con scioltezza e con uno stile di tipo gnomico:

(...) All'interprete non è richiesto di fare commenti personali, *soltanto di fare da mediatore*, quindi penso che si sia comportata nel modo giusto.
(Claudia, Labo1_F1)

L'interprete si deve quindi muovere solo nella ristretta cerchia delle informazioni linguistiche e culturali non immediatamente reperibili a uno dei parlanti: le sue possibilità di intervento autonomo sono fortemente limitate. Ne consegue che la qualità in interpretazione è associata alla perdita di informazioni, con un approccio di tipo quantitativo presente in diversi modelli valutativi in cui vengono annotate tipologie tipiche di errori quali omissioni, aggiunte, errori di senso, errori di contenuto. Questa modalità di valutazione, tipica dell'interpretazione di conferenza, viene proposta nella terza lezione on-line da una studente²⁶²:

"Andare meglio" significa che il messaggio di entrambi gli interlocutori è passato *per come doveva passare, con le informazioni giuste*. (...) Nella prima delle due simulazioni i sintomi sono stati riportati tutti <i sintomi> quindi forse è quella che è andata meglio, rispetto alla seconda dove c'è stat[a] *una perdita dell'informazione* sull'examen che poi è stato però ripreso comunque dalla parte francese, sebbene l'interprete non lo avesse detto e *un errore di senso* sull'interruzione/non interruzione della gravidanza. (Sara, Labo1_F3)

Il concetto di coordinamento manca totalmente: viene anzi introdotto nella stessa lezione dalla formatrice:

Avete individuato una bella serie di parametri, bene! Propongo anche il punto di vista del coordinamento dell'interazione: nel primo caso abbiamo una situazione emotivamente meno carica e un paziente meno in difficoltà rispetto alla paziente incinta, che ha fatto una lunga pausa (in cui è intervenuta la dottoressa, giustamente) e dalle risposte a monosillabi si è capito che era in dif[fi]coltà.

Che fare in un'interpretazione telefonica quando un paziente si mostra (per difficoltà emotive o meno) poco loquace?

(Formatrice, Labo1_F3)

²⁶² Non tutte le studenti condividono in toto questo approccio e propongono visioni più complete. Nella stessa simulazione, uno studente dà una risposta fuori dal coro, facendo proprio il lessico specialistico della formatrice ("interventi autonomi"):

L'interp[r]ete è andata meglio nella seconda interpretazione, con andata meglio intendo la scorrevolezza dei messaggi, la fedeltà alla resa dei dialoghi originali e gli interventi autonomi più puntuali (Mauro, Labo1_F3).

L'intervento precedente è volutamente suggestivo e non prescrittivo. La formatrice apre l'intervento valorizzando le idee delle studenti, per poi introdurre un parametro di qualità (non per la prima, né per l'ultima volta); la situazione critica viene poi descritta e nominata come tale, e la domanda successiva "rilancia" l'argomento, partendo dalle visioni parziali espresse fino a quel momento. Alle studenti si chiede allora di pensare a delle strategie efficaci per risolvere una problematica appartenente a una sfera considerata estranea alle proprie mansioni.

Gli interventi autonomi dell'interprete, che manifestano la sua visibilità, risultano generalmente problematici, in particolare per una forma di interpretazione in cui l'interprete è fisicamente invisibile per definizione. Questa apparente contraddizione tra visibilità discorsiva e invisibilità fisica produce affermazioni non conseguenti:

Secondo noi, se si è in presenza è meglio usare la prima persona, mentre a distanza è meglio usare la terza persona perché l'interprete *non fa parte del contesto comunicativo e quindi non può sostituirsi alla persona*.

(Emma ed Ester, Labo2_F4)

Le studenti si rifanno qui al dibattito sull'uso della prima o della terza persona in interpretazione dialogica. L'utilizzo della terza persona è promosso dalla formatrice ed è una strategia funzionale in interpretazione telefonica. Le studenti, tuttavia, motivano la loro affermazione (che rivela anche una certa confusione riguardo alla natura del contesto comunicativo) sulla base della presunta rimozione della persona-interprete dal circuito comunicativo: l'interprete si farebbe dunque corpo e voce dell'interlocutore primario il cui turno sta traducendo, rimuovendo la propria personalità, emotività e le proprie categorie di analisi del discorso e del contesto, che ne orientano al contrario la traduzione e che il professionista autoriflessivo interroga costantemente²⁶³.

Nell'interpretazione telefonica, l'assenza del corpo dal luogo dell'interazione sembra rendere l'interprete ancora più distante e lontano dagli altri partecipanti, al punto da rendere necessario il manifestarsi come partecipante, ad esempio con delle forme di *back-channelling*. Nell'esempio seguente, la studente risponde alla valutazione di una collega, che aveva sottolineato la presenza di diverse sovrapposizioni di voce.

²⁶³ In questo senso, il modello di ruolo dell'interprete invisibile riduce l'assunzione di responsabilità dell'interprete, poiché non lascia uno spazio esplicito all'autoriflessività.

sì, per le sovrapposizioni è vero (me ne sono resa conto). Però quando Sara parlava, mi sembrava più reale darle un segnale della mia presenza, non so come spiegare.

(Camilla, Labo1_F2)

Questo conflitto tra l'esserci e il non-esserci risulta particolarmente pregnante per una studente:

[17/01/2018 18.51.05] Simona: Quello che volevo dire era che la mia figura come inte[r]prete ha preso "forma concreta"

[17/01/2018 18.51.36] Simona: A un certo punto il dottore ha parlato a me direttamente, chiedendomi come fosse la situazione in ospedale

[17/01/2018 18.51.53] Simona: Quindi non ero solo una "voce" ma ero anche una persona²⁶⁴

(Labo2, C9)

Nella lezione successiva, la stessa studente descrive una situazione simile usando la metafora della visibilità: metafora paradossale al telefono, che esemplifica la potenza del sentirsi coinvolti in prima persona come parte attiva alla comunicazione:

²⁶⁴ La studente torna sull'episodio – e sull'emozione provata – anche nel suo *journal*, riprendendo per la terza volta l'episodio dopo averne parlato in chat e sul forum in due lezioni consecutive: una narrazione ripetuta che segnala l'importanza quasi epifanica del sentirsi presente e partecipe (e riconosciuta come tale) nell'interpretazione.

Ho notato che in certi punti alternavo la prima e la terza persona. Spesso il medico si rivolgeva a me direttamente ("Le chieda..." "chieda alla paziente..."), e a un certo punto, mentre la paziente stava misurando la temperatura, abbiamo fatto anche due chiacch[i]ere come dei colleghi in un ufficio (mi ha chiesto come fosse la situazione in ospedale e si è scusata se a volte le capitava di chiamare in momenti poco opportuni per dei casi di lieve gravità). *In qualità di interprete è stato bello essere considerata come "persona" e non solo come "voce". L'ho trovato spontaneo e umano.*

L'importanza di questo vissuto viene raccolto dalla formatrice sia nel *journal*, sia nella progettazione didattica, costruita anche a partire dalle suggestioni delle studenti. Il commento della formatrice a questo racconto è una forma di riconoscimento delle emozioni della studente e di come queste abbiano suscitato in lei delle riflessioni e una loro concretizzazione nella pratica didattica proposta alla classe intera:

(...) Per quel che riguarda la sua osservazione sul "divenire persona", l'ho trovata molto interessante, tanto che questa tipologia di scenario è stata riprodotta anche nella l[e]zione del 22 gennaio.

(...) in tutta l'interazione, mi pare che solo una volta la paziente abbia usato la terza persona per riferirsi alla dottoressa "*Est-ce que la docteur pense que*²⁶⁵...", quando invece il medico ha usato spesso questa struttura "*Riferisca alla paziente...*", "*Le riferisca anche...*", chiamando in causa la presenza "effettiva" dell'interprete). Agli occhi della paziente la presenza "fisica" dell'interprete sembrava apparire quindi più opaca²⁶⁶, rispetto alla prospettiva della dottoressa.

(Simona, Labo2_F10)

Il nodo della presenza dell'interprete telefonico è centrale: a distanza e senza fattori visivi risulta più complesso svolgere una interpretazione secondo il modello stilizzato della comunicazione AIBIA (cfr. §II.1.1) in cui l'interprete funge da commutatore di codice, in particolare se la simulazione prevede elementi problematici in tal senso come silenzi, incomprensioni, resistenze alle prescrizioni terapeutiche, per non contare gli autentici problemi di linea. La studente-interprete si trova allora a dover intervenire attivamente nel coordinamento dell'interazione per favorire l'efficacia comunicativa.

La difficile accettabilità degli interventi autonomi dell'interprete ha anche un risvolto emotivo. Intervenire attivamente e prendere parola in prima persona sembrano azioni conversazionali tabuizzate all'interno del modello comunicativo e di ruolo considerato corretto, al punto da inibire queste scelte anche laddove siano giudicate più efficaci. Nell'esempio seguente, una studente individua un elemento di qualità nella richiesta di chiarimenti in caso di incomprensione (partendo dalle criticità della simulazione appena conclusa), ma non riuscirebbe a mettere in atto questa strategia per la difficoltà emotiva di relazionarsi in maniera proattiva agli interlocutori primari:

La battuta molto lunga dell'ostetrica è stata gestita molto bene dall'interprete che ha chiesto chiarimenti per evitare di sbagliarsi. Volendo si poteva chiedere all'ostetrica di aspettare a continuare e tradurre la

²⁶⁵ Corsivi della studente.

²⁶⁶ La studente utilizza la metafora dell'invisibilità attribuendovi un suo personale significato. L'interprete a cui la paziente non si riferisce come a un interlocutore primario è "opaco", cioè "offuscato", "velato" (e, quindi, "invisibile"). Al contrario, il medico si rivolge direttamente all'interprete, utilizzando la terza persona per riferirsi alla paziente: questo comportamento conversazionale sembra, agli occhi della studente, far divenire più materica la sua presenza come partecipante all'interazione. Per l'importanza di questo episodio nel vissuto della studente, cfr. nota 264.

prima parte (*ma io in queste situazioni non oserei mai, non riuscirei a interrompere*²⁶⁷ uno dei due interlocutori) (Sara, Labo1_F1)

La stessa difficoltà è condivisa da una seconda studente che considera l'intervento autoriale di tipo coordinativo come una ingerenza indebita, o un attacco alla faccia di uno dei partecipanti. Sul forum, la formatrice propone una strategia di gestione dell'interazione: far precedere all'interpretazione una spiegazione delle buone prassi comunicative a entrambi i parlanti. Alla domanda che esplora l'accettabilità di un simile intervento, la studente risponde:

Secondo me l'intervento a inizio telefonata *sarebbe utile ma risulterebbe forse un po' antipatico*. Il dottore potrebbe vederlo come *una minaccia alla sua figura* perché potrebbe pensare di non sentirsi libero di esprimersi a proprio piacere e *magari gli risulterebbe fastidioso dover prestare attenzione alla maniera di parlare*²⁶⁸. (Isabella, Labo1_F2)

L'approccio alla disciplina è caratterizzato da un atteggiamento fortemente prescrittivo, che dà origine a ragionamenti non perfettamente conseguenti nel forum, come si può osservare nell'esempio seguente, che risale alla prima lezione del Labo1. In questa simulazione, due momenti potrebbero sollecitare un intervento autonomo dell'interprete: nel primo caso, la dottoressa fornisce delle indicazioni poco chiare per raggiungere l'ambulatorio (collocato, come è nella realtà, dietro la facoltà di Lingue in modo da permettere alle studente di intervenire, se l'avessero ritenuto opportuno, con dei chiarimenti); nel secondo, la paziente ginecologica afferma di non aver bisogno del mediatore per il prossimo appuntamento, fissato durante la telefonata, perché sarà accompagnata dal figlio di otto anni²⁶⁹. Al termine della simulazione, la formatrice chiede sul forum:

²⁶⁷ Le domande guida al *journal de l'étudiant* di entrambi i laboratori dedicano a questa eventualità la domanda 6: "Hai dovuto interrompere uno dei parlanti? Se sì, che formula/strategia hai usato? È stato difficile far prendere in considerazione il tuo intervento?".

²⁶⁸ Questo intervento rivela una visione dell'interprete come figura subordinata, in particolare rispetto all'interlocutore istituzionale. L'opzione della sensibilizzazione del cliente è ancora distante: apparirà spontaneamente (non in risposta a una proposta della formatrice in tal senso) a partire da Labo1_8.

²⁶⁹ Nessuna delle due possibilità di intervento autonomo è stata raccolta dalla studente-interprete.

Vi propongo una riflessione sull'agentività dell'interprete: l'interprete ha corretto l'equivoco sulla data (10, non 6 di marzo), ma non è intervenuta per spiegare dove fosse la facoltà di Lingue, né per fare un commento personale sulla presenza del bambino come interprete.

Cosa ne pensate? Quando è lecito intervenire, quando no? (Formatrice, Labo1_F1)

Due studenti rispondono esprimendo una difficoltà a conciliare giudizio di valore e mosse interpretative²⁷⁰:

In effetti, ripensandoci, un bambino di 8 anni per quanto possa sapere l'italiano è difficile che possa tradurre quello che una paziente può sentirsi dire in ospedale.

A questo punto però credo che l'interprete non possa permettersi di intervenire né dicendo alla paziente "Suo figlio potrebbe avere bisogno di un aiuto da un interprete che lavora in quel campo" né dicendo alla dottoressa "Il figlio della donna ha 8 anni quindi lei pensa che possa essere sufficiente?".

Quindi io fossi stat[a] l'interprete avrei solo seguito quello che mi dicevano dalle due parti. (Gabriella, Labo1_F1)

Chiaramente il bambino non sarebbe in grado di fare l'interprete, soprattutto in una circostanza del genere, dove si troverebbe a dover tradurre molti termini di ambito medico.

Nemmeno io avrei aggiunto commenti personali. (Isabella, Labo1_F1)

Le studenti si scontrano con norme prescrittive assorbite rigidamente, senza che i parametri deontologici della neutralità (il non favorire) e dell'invisibilità (il non introdurre elementi personali o giudizi di valore) siano stati elaborati di fronte alle svariate occasioni in cui, nella pratica professionale, all'interprete è chiesto di misurarsi con l'ambiguità, l'inesattezza, l'ingiustizia o, come in questo caso, la promozione di pratiche deontologicamente sconsigliate che vanno a scapito di tutte le persone coinvolte, dalla paziente, all'ostetrica, al bambino. I ragionamenti delle studenti sfociano quindi in una posizione di stallo in cui, accanto a un riconoscimento della scarsa eticità ed efficacia della soluzione proposta nella simulazione dalla paziente, si colloca la prescrizione granitica del non "aggiungere commenti personali".

²⁷⁰ L'estratto è stato citato precedentemente nella categoria "pensiero argomentativo", sottocategoria "pensiero conflittuale". La codifica multipla è risultata necessaria per analizzare interventi complessi e dai significati molteplici.

Durante le lezioni, sono stati affrontati tre tipi di intervento autonomo dell'interprete: il coordinamento dei turni di parola; la richiesta di ripetizioni; la richiesta di chiarimenti. Il primo caso è stato introdotto dalla formatrice come comportamento strategico e indice di professionalità; gli altri due sono stati invece ripetutamente segnalati dalle studenti come segnali di una *performance* inadeguata.

L'intervento a carattere coordinativo porta alla luce nuove sfaccettature e nuovi compiti propri del ruolo dell'interprete: le studenti familiarizzano con questo aspetto nel corso della sperimentazione, e cominciano a prenderlo in considerazione come strategia interpretativa. Tuttavia, l'introduzione di un nuovo parametro di qualità, che rimanda a un modello di ruolo diametralmente opposto a quello dell'interprete invisibile, produce dei ragionamenti incerti, dei dubbi che possiamo ascrivere all'effetto di una dissonanza cognitiva nata dallo scontro tra il nuovo e il vecchio modello. È così che alcune studenti cominciano, a metà del corso, a porsi e a porre degli interrogativi riguardo alla bontà delle proprie scelte strategiche, interrogativi che cozzano con le idee sull'interpretazione finora nutrite. Nel commento seguente, la studente si riferisce a una situazione problematica: una paziente esasperata, forse in stato di alterazione, che insulta il terapeuta.

In una situazione in cui il paziente e il medico sono nella stessa stanza, quindi vedono il comportamento e sentono il tono che usano, credo che sia più co[e]rente che l'interprete sottolinei l'aspetto del "conflitto", ma personalmente non credo che tradurrei esattamente gli insulti, mi rivolgerei all'interlocutore interessato dicendo "il medico/il paziente sta usando anche termini che esprimono rabbia/che sta perdendo la pazienza". Solo che mi chiedo: *vorrebbe dire far emergere troppo la figura dell'interprete, dato che dovrebbe essere "invisibile" il più possibile?* (Gabriella, Labo1_F5)

La studente dà prova di un approccio critico al problema: analizza il contesto, individua creativamente una strategia personale, infine si domanda se questa soluzione non presenti dei punti deboli. In questo caso, la non accettabilità della soluzione trovata sta nel farsi visibile dell'interprete che gestisce attivamente una situazione emotivamente carica.

Lo stesso dubbio viene riecheggiato da un'altra studente poco più sotto: il riferimento all'invisibilità sollecita difatti le studenti a chiedersi quanto, come, dove debbano essere invisibili.

(...) s[o]no due ambiti molto diversi...*l'interprete deve sempre rimanere invisibile, però anche a partire dal contesto stesso, il direttore di un'azienda mi impone meno emotività di un medico* ... (Elisa, Labo1_F5)

L'interrogativo posto più sopra da Gabriella, e condiviso da Elisa, è importante e potenzialmente fertile, ma incompleto: prima è difatti necessario definire attentamente che cosa significhi "invisibilità". Il rischio è che le studenti adottino modelli di ruolo fortemente prescrittivi senza essersi

chieste che cosa realmente significhi ridurre, eliminare o censurare gli interventi autoriali dell'interprete, rischiando magari di non riuscire a distinguere tra interventi autonomi efficaci e contestualmente appropriati, e interventi al contrario inefficaci e inopportuni.

Riconoscendo la rilevanza del problema sollevato, la formatrice interviene allora sia nel forum che in chat con due tipologie diverse di intervento. In forum, dapprima posta del materiale di approfondimento sulla medicina narrativa e sull'importanza della narrazione personale nella relazione terapeutica per poi contribuire con una nuova domanda sulla differenza tra interpretazione per i servizi pubblici e trattativa d'affari (traendo ispirazione da ulteriori commenti e dall'uso indiscriminato del termine "trattativa" a indicare i due ambiti).

In chat, la formatrice dà spazio all'interrogativo attraverso il lancio di un sondaggio la cui risposta dev'essere immediata, quasi inconscia (e per cui la chat è lo strumento ideale): "Su una scala da 1 a 10, quanto deve essere invisibile l'interprete?". Dopo che le studenti hanno tutte risposto con una cifra, la domanda successiva esplora il concetto stesso di invisibilità: "Mi fate un esempio di interprete invisibile 10?". La discussione seguente in chat è animata: emergono le prime perplessità sulla possibilità di essere totalmente invisibili:

[04/04/2017 20.32.18] Rosaura: Direi che un interprete con invisibilità 10 non possa esistere

[04/04/2017 20.32.18] Mauro: un traduttore automatico vocale

[04/04/2017 20.32.20] Elisa: o quello nelle carceri

[04/04/2017 20.32.22] Rosaura: Sarebbe un automa

[04/04/2017 20.32.42] Elisa: nei tribunali

[04/04/2017 20.32.53] Gabriella: invisibile 10 per me è uno che riporta esattamente e imita quello che dice il locutore, credo sia infattibile

[04/04/2017 20.33.18] Sara: Non credo possa esistere invisibile 10, o davvero è un computer, mi verrebbe da dire

[04/04/2017 20.34.00] Elisa: però non credo la prof.ssa intendesse tipo automa

[04/04/2017 20.34.06] Federica: anch'io credo che con invisibilità 10 non possa esistere, perché è comunque un essere umano

[04/04/2017 20.34.50] Elisa: in senso metaforico, io infatti l'ho intesa così...cioè in quale ambito l'interprete fa passare al 100% tutto

Interpretazione giuridica e traduzione a vista sono suggerite come esempi di massima invisibilità. Quest'ultima proposta suscita la perplessità di diverse studenti:

[04/04/2017 20.37.46] Rosaura: Nella traduzione a vista interpreti sempre però. Devi dare un senso alle parole...

.....

[04/04/2017 20.41.01] Formatrice: è una possibilità che non mi era venuta in mente- ed è sempre interessante quando qualcuno fa emergere cose inaspettate, non prese in considerazione dal proprio punto di vista

[04/04/2017 20.42.06] Formatrice: anche perché... su due piedi, non mi sarebbe venuta in mente affatto la traduzione a vista come una forma di interpretazione. Nonostante la sua oralità, rimane un'oralità zoppicante, falsata, in cui "orale" è solo il medium e non lo stile...

[04/04/2017 20.42.08] Elisa: è vero nemmeno io avevo pensato alla traduzione a vi[st]a

.....

[04/04/2017 20.43.42] Elisa: però non c'è l'interprete e le due o più parti ... in quel caso il traduttore/interprete da un proprio senso alle parole riprendendo quello che dice Rosaura?

[04/04/2017 20.44.42] Mauro: No nella traduzione a vista per come la conosco io, l'interprete funziona come un macchinario che usano i ciechi per leggere (lo passano sopra le parole e lui legge) - solo che noi leggiamo cambiando lingua (Labo1_C5)

A questo punto, la formatrice interviene chiarendo che l'interpretazione personale del discorso non può essere espunta dalla comunicazione e propone un modello comunicativo diverso:

[04/04/2017 20.44.52] Formatrice: ...quando l'interprete non dà un proprio senso alle parole? che sia tanto o poco, qualsiasi ascoltatore costruisce un significato partendo dalle parole, dal contesto dell'altro e aggiungendovi le sue conoscenze, esperienze, visioni dell'argomento e del mondo...

[04/04/2017 20.45.29] Sara: per questo io credo che un interprete invisibile al 100% non possa esistere

[04/04/2017 20.45.35] Rosaura: Esatto

[04/04/2017 20.45.52] Sara: sarà sempre filtrato da quello che conosce, da come interpreta quanto scritto/detto

[04/04/2017 20.45.53] Formatrice: In questo senso io penso che l'invisibilità sia un mito (in realtà, non solo io...). Ma esistono gradazioni di agentività/invisibilità che possiamo scegliere.

[04/04/2017 20.45.58] Fabiana: sono d'accordo anch'io

[04/04/2017 20.47.38] Elisa: no , certo. mi ero solo riattaccata all'affermazione di Rosaura

[04/04/2017 20.47.41] Camilla: si anche secondo me non esiste un interprete invisibile al 100% (Labo1_C5)

Questa discussione di classe rappresenta una delle molte occasioni in cui la lezione ruota attorno al ruolo dell'interprete e ai suoi vincoli etici e deontologici. Già in una lezione precedente, la formatrice aveva proposto alcuni criteri valutativi che valorizzassero l'iniziativa ragionata dell'interprete. Interrogata sulla propria opinione (fino a quel momento sospesa) riguardo alla bontà di due simulazioni messe a confronto, la formatrice risponde:

[21/03/2017 20.07.09] Camilla: @Formatrice: Lei pensa che sia andata meglio la prima o la seconda interpretazione?

[21/03/2017 20.07.13] Formatrice: Mi inserisco, avendo notato che ritorna spesso lo stesso problema, che è oggetto di riflessione anche nell'ambito della ricerca... Le simulazioni proposte sono prese da interazioni reali per riuscire a creare un contesto più autentico, per portare nel mondo della lezione un assaggio di oralità, che, purtroppo, di rado è lineare e si configura come il modello classico della comunicazione destinatario-messaggio-emittente.

[21/03/2017 20.07.23] Formatrice: Uh, non avevo letto [la] domanda di Camilla

[21/03/2017 20.08.13] Formatrice: Io penso che nella seconda interpretazione Zoe sia andata meglio perché aveva preso più sicurezza (quindi mi alline[o] all'opinione di Rosaura sul forum²⁷¹), ma credo che in un caso simile l'interpretazione telefonica ponga non pochi problemi a livello logistico oltre che emotivo. (Labo1_C3)

Questo tipo di valutazione incontra anche delle forme di resistenza:

[21/03/2017 20.14.19] Camilla: #Formatrice: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (ha detto che l'esame andava fatto dalle 5 settimane, e che se aveva intenzione di abortire, poteva non farlo) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. P.S. = Zoe, non ce l'ho con te, è che voglio capire dove sbaglio e se penso male ahaha

²⁷¹ Sul forum, la studente scrive:

Penso che un'interpretazione sia efficace quando "passa il messaggio" a entrambe le parti, ovvero quando la comunicazione ha successo. Credo che in entrambi i casi l'interpretazione sia riuscita, forse meglio il secondo tentativo in quanto l'interprete ha preso più confidenza con la situazione. Inoltre, mi sembrava che l'interprete partecipasse attivamente, chiedendo chiarimenti quando non capiva. Un dettaglio che ho notato durante la prima simulazione è che, riferendosi al paziente, usava a volte elle altre il. (Rosaura, Labo1_F3)

[21/03/2017 20.14.37] Formatrice: Nessuno pensa male...

[21/03/2017 20.14.43] Formatrice: Sono tutte opinioni legittime

[21/03/2017 20.15.15] Formatrice: L'obiettivo del corso - e credo di ogni insegnamento - è di capire quali sono le opzioni possibili e quali VOGLIAMO scegliere

[21/03/2017 20.15.39] Sara: Sono d'accordo con Camilla...

[21/03/2017 20.15.50] Gabriella: Anche io la penso come Camilla, ma perché mi baso sul contenuto dei messaggi, mettendo in secondo piano la "spigliatezza" dell'interprete

[21/03/2017 20.16.08] Formatrice: #Camilla: è vero, gli errori erano importanti, perché avrebbero potuto pregiudicare l'esito dell'interazione, ma va detto che le rese dell'interprete sono inserite in un contesto, se riusciamo a recuperare l'errore in seguito, va bene²⁷² (Labo1_C3)

Con l'introduzione di scenari sempre più complessi a livello interazionale, in cui le partecipanti prendono dimestichezza con la natura elastica del testo della simulazione come canovaccio, le studente affrontano situazioni in cui il modello comunicativo lineare non è più applicabile. La ricodifica linguistica non è più sufficiente per portare a buon fine la comunicazione, per far reciprocamente capire e accettare i bisogni dell'altro. Aggressività e passività del paziente, mancanza di collaborazione da parte del medico, intromissioni telefoniche di partecipanti non segnalati (come i bambini nel caso delle visite pediatriche), battute razziste tra operatori sanitari²⁷³ mettono le studente in situazioni inaspettate e complesse in cui non è più sufficiente "tradurre e basta", ma bisogna chiedersi *che cosa* e *come* tradurre – che cosa costituisca il significato e quale sia l'obiettivo della comunicazione. Al di là della preparazione didattica finalizzata a questo scopo, utilizzare il parametro del coordinamento per valutare positivamente le prestazioni è una delle strategie messe in campo dalla formatrice:

[11/04/2017 19.54.48] Formatrice: secondo voi quando è stata più brava Rosaura²⁷⁴?

[11/04/2017 19.55.14] Formatrice: (io ho segnato un momento top)

²⁷² La lezione continua con l'introduzione di materiale di approfondimento (testo on-line di Walter Ong, *Orality and Literacy*, per avvicinare le studente alla natura dell'oralità e alle sue differenze rispetto al testo scritto; e, sulla scia della discussione, con l'esplorazione sul forum della differenza tra interpretazione e mediazione.

²⁷³ Simulazione tratta da una trascrizione autentica.

²⁷⁴ Questa domanda, in chiusura della lezione, valorizza l'agire della studente-interprete e contribuisce a creare un ambiente non competitivo, in cui si chiede alle studente non solo di valutare criticamente l'operato della collega, ma anche di focalizzarsi sui punti forti dell'altra.

[11/04/2017 19.57.09] Zoe: Secondo me quando la paziente parlava con la figlia e la dottoressa le ha chiesto cosa stessero dicendo²⁷⁵

[11/04/2017 19.57.28] Sara: è stata molto brava in tutte le parti del discorso in cui ha spiegato senza chiedere al medico quando non serviva e spiegando, successivamente, al medico perché aveva parlato di più con la paziente

[11/04/2017 19.57.44] Gabriella: anche secondo me, come dice Zoe, perché si [è] anche rivolta a me (paziente) dicendo che aveva spiegato al medico

[11/04/2017 19.57.45] Elisa: esatto zoe, vo[le]vo dire quello anche io

[11/04/2017 19.57.54] Formatrice: E' il mio magic moment

[11/04/2017 19.58.09] Formatrice: *l'ho trovato davvero un ottimo esempio di coordinamento della comunicazione*

[11/04/2017 19.58.18] Formatrice: *senza che nessun partecipante si sentisse escluso*

[11/04/2017 19.58.21] Elisa: brava Rosaura :)

[11/04/2017 19.58.33] Isabella: vero, anche secondo me

[11/04/2017 19.58.51] Zoe: Infatti mi è piaciuto molto come ha gestito la situazione

[11/04/2017 19.59.15] Elisa: (disco) (Labo1_C6)

[26/04/2017 20.18.03] Formatrice: Purtroppo può accadere di scontrarsi con gli sguardi vacui dell'interlocutore... prova che non abbiamo centrato il bersaglio (comunicativo!) (Labo1_C7)

[02/05/2017 19.26.40] Formatrice: Se non ci sono osservazioni, devo dire che la simulazione è andata molto bene!

[02/05/2017 19.26.51] Formatrice: [a]nche la situazione del timpano è stata gestita bene

[02/05/2017 19.27.10] Formatrice: e mi son piaciuti gli interventi di coordinamento di camilla che ho trovato molto funzionali e allo stesso tempo poco invadenti.

[02/05/2017 19.27.21] Formatrice: Un bello stile di interpretazione :) (Labo1_C8)

Nell'esempio seguente, all'accesso in chat di una studente dopo la fine della simulazione, la formatrice reagisce riassumendo la parte della lezione perduta: l'unico parametro citato per

²⁷⁵ In questa simulazione, era previsto l'intervento a sorpresa della paziente pediatrica. Una delle studenti è stata contattata in privato via chat perché leggesse la parte della bambina, all'oscuro della classe e, soprattutto, dell'interprete telefonica che non sapeva che la bambina fosse presente nella stanza insieme alla madre e al medico, e che ha dovuto capire che cosa stesse succedendo quando è nata una discussione a latere tra mamma e figlia.

caratterizzare la simulazione – valutata positivamente – è la capacità di coordinamento della studente-interprete²⁷⁶:

[02/05/2017 19.42.20] Formatrice: Ben arrivata, Elisa!

[02/05/2017 19.42.33] Formatrice: Può dare un'occhiata alla simulazione che trova su aulaweb

[02/05/2017 19.43.09] Formatrice: In breve, *la simulazione è andata molto bene, e Camilla ha coordinato bene la comunicazione*. Ci sono due post sul forum che riguardano questioni generali, a cui può rispondere anche lei :) (Labo1_C8)

Un ulteriore passo in questa direzione è compiuto attraverso i materiali didattici preparati *ad hoc* o condivisi in chat o sul forum, che contribuiscono ad affinare la sensibilità delle studenti nei confronti del contesto e del proprio ruolo dando loro strumenti di analisi sempre più precisi, colmando in parte le lacune teoriche.

Gradualmente, l'intervento autonomo viene recepito come possibile segno di qualità e appare nei giudizi di valore e nelle valutazioni tra pari delle studenti²⁷⁷:

[21/03/2017 20.44.10] Isabella: (...). Un interprete dovrebbe fare da mediatore, quindi riuscire a comunicare col paziente non solo con le parole, ma un minimo anche con gli stati d'animo. (Labo1_C3)

[11/04/2017 19.57.28] Sara: è stata molto brava in tutte le parti del discorso in cui ha spiegato senza chiedere al medico quando non serviva e spiegando, successivamente, al medico perché aveva parlato di più con la paziente

[11/04/2017 20.01.36] Federica: si è stata brava a spiegare senza l'aiuto del medico e come anche nel gestire il dialogo fra paziente e bambina (Labo1_C6)

(...) Sarebbe opportuno, in questo tipo di visite, sensibilizzare al bisogno di un'interpretazione in presenza, visto che spesso non ci si rende conto della difficoltà della situazione. O meglio, ciò non pone

²⁷⁶ La formatrice dà il benvenuto alla studente appena arrivata e la informa di che cosa è stato e verrà fatto. Ci sembra significativo che, in questi tre brevi messaggi, sia contenuta una valorizzazione esplicita del buon lavoro della studente-interprete. Anche in questo caso, si promuove l'autoefficacia della studente e si crea un ambiente comunicativo valorizzante e non competitivo laddove il contributo di ciascuno può essere lodato o messo a frutto come spunto di riflessione.

²⁷⁷ La nozione di coordinamento era già accettata da alcune studenti del Labo2, ma è stata ugualmente promossa dalla formatrice, in particolare nelle lezioni presenziali, più partecipate.

particolari difficoltà nella simulazione in esame, ma sicuramente comporta un *décalage* nelle reazioni del paziente e *la gestione dei turni diventa più complessa* (Sara, Labo1_F8a).

[02/05/2017 19.33.58] Rosaura: Molto brava camilla! Se posso fare un appunto, ti sei dimenticata verso la fine della simulazione di dire che il paziente deve prendere brufen e antibiotico generico. Mi sembra che tu abbia detto solo brufen, ma per il resto *molto bene, anche i turni di parola* (Labo1_C8)

Accanto all'intervento autoriale di tipo coordinativo, esistono però altri tipi di intervento che le studenti considerano indice di scarsa professionalità: si tratta delle richieste di ripetizioni e di chiarimenti. Nel primo caso, le studenti accettano come pratica ammissibile le richieste di ripetizioni quando la linea è disturbata, un evento che esula dalle proprie capacità.

se le condizioni non sono ottimali e ci sono problemi di linea, credo sia meglio che l'interprete chieda (a costo di sembrare pesante) di ripetere quando non capisce e che stia attento a non trarre conclusioni affrettate riportando quello che "immagina che sia stato detto". Quindi meglio chiedere di ripetere piuttosto che tralasciare parti perché potrebbero essere importanti, soprattutto in ambito sanitario. (Gabriella, Labo1_F7)

Secondo me i problemi di linea possono incidere solo in parte: infatti, come abbiamo visto in questa situazione, la comunicazione non è destinata a fallire per questo. Penso che sia importante, però, che l'interprete faccia presente il problema e chieda delucidazione nel caso non capisse qualcosa. è sempre troppo rischioso dare per scontato cose per cui non si è totalmente sicuri. (Isabella, Labo1_F7)

Sicuramente è un problema per l'interprete che non riesce a sentire bene. Non solo non si è in presenza, situazione difficile soprattutto in quei passaggi in cui il medico indica al paziente cosa fare (salire sulla bilancia...), ma in più non si riesce a sentire bene. Gabriella in questo caso ha fatto quanto ha potuto e la resa è stata comunque buona, ha chiesto di ripetere quando non era riuscita a sentire parti di discorso (Sara, Labo1_F7)

Secondo me l'interprete ha reagito molto bene a questo problema. Ha fatto capire bene al medico che ci fosse *un problema di comunicazione che non derivasse dalle sue capacità interpretative*. (Mauro, Labo1_F7)

(...) sono d'accordo con Camilla. devo comunicare a entrambe le parti che non sento bene, *io, interprete, non ho colpe a riguardo...* (...) (Elisa, Labo1_F7)

La linea disturbata assolve quindi l'interprete dalla "colpa" di non aver compreso, il che non mette in dubbio "le sue capacità interpretative". L'ipotesi di interrompere un parlante primario (in particolare l'operatore istituzionale) incute timore: si potrebbe sembrare poco competenti. Nell'esempio seguente, nel forum uno studente suggerisce di interrompere il medico se qualcosa non è chiaro, non utilizzando però la parola "ripetere" nella propria richiesta. Incuriosita da questa particolare censura, la formatrice chiede come mai, e lo studente risponde:

Eviter[e]i di usare "ripetere" per evitare che il dottore pensi che non sia in grado di svolgere il mio lavoro e di non contattarmi in futuro. (...) (Mauro, Labo1_F3)

Nella stessa lezione, l'assenza di interruzioni viene anche collegata alla qualità:

(...) In generale, riferendomi a un'interpretazione, userei l'espressione "andare meglio" quando si presenta meno spesso il bisogno di chiedere alle parti di ripetere e quando le parti riescono a comunicare quasi come se non ci fosse la presenza dell'interprete. (Isabella, Labo1_F3)

L'azione della richiesta di informazioni per sopperire a una mancata comprensione da parte dell'interprete appare quindi ostica. Lo stesso si può dire per le richieste di chiarimenti rispetto ai termini ignoti, una situazione in cui le studenti spesso si trovano a causa delle scarse conoscenze in materia medica. La preparazione del glossario e la possibilità (nell'interpretazione telefonica) di compiere delle ricerche in corso d'opera sono componenti essenziali del lavoro dell'interprete, ma nel caso della simulazione non sono sempre previste o possibili. Nelle risposte alla domanda di lancio della quarta lezione on-line, la formatrice individua una difficoltà ad ammettere la propria ignoranza e a chiedere spiegazioni. Tale riluttanza, pur comprensibile, ha una notevole rilevanza in ambito didattico, poiché getta luce sul rapporto con l'errore.

La discussione in forum di Labo1_4 si apre con la seguente domanda della formatrice:

Questo testo ci porta a una riflessione sulle strategie pratiche dell'interpretazione.

Nel testo, il paziente afferma di voler controllare i valori della "maladie de Lyme". Che cosa ha fatto l'interprete a questo punto e che cosa avreste fatto voi, come interpreti?

Se volete, potete condividere eventuali risorse che avreste utilizzato.

Le studenti suggeriscono diverse strategie pratiche, che si incentrano sulle ricerche da fare nel corso stesso della resa. La formatrice, però, crede di intravedere nelle risposte una difficoltà ad ammettere la non conoscenza di un termine con il cliente, e ne chiede conferma alla classe:

Da alcune risposte emerge una <non> riluttanza ad ammettere una lacuna nella propria preparazione, il che naturalmente è una possibile strategia - che va però dosata con cura.

la domanda è: ritenete che questa strategia possa inficiare il rapporto di fiducia che si ha con il cliente? Se sì, in che contesti? Se no, perché?

Le risposte delle studenti confermano questa impressione, ribadendo l'importanza di non far trasparire di fronte al cliente la propria ignoranza:

A me personalmente non piace lasciar pensare a *una mia non professionalità*, non mi piace far vedere che non conosco qualcosa. In questo caso, sarei meno rigida nei miei confronti perché non è un argomento in cui <non> sono esperta. Certo è che se facessi questo lavoro in un campo specifico come quello medico, così come in un altro campo, sarebbe molto più grave una mia mancanza di conoscenza e *sarebbe ancora più lecito per il cliente medico mettere in dubbio la mia professionalità*. (Sara)

Secondo me dovremmo *camuffare il più possibile* le lacune lessicali o scarse conoscenze di un determinato argomento, *ne va<de> comunque [del]la nostra figura*. (Mauro)

credo che se lavoro in un ambito specifico, per esempio ora quello medico, bisogna cercare di sapere il più possibile. *ne va della mia figura professionale*. in ogni caso bisogna anche sapersi "tirare" fuori da determinate situazioni, magari *facendo finta di sapere o camuffando le mie insicurezze*. (Elisa, Labo1_F4)

Meglio, quindi, "camuffare" la propria lacuna (spesso terminologica) piuttosto che rischiare di essere smascherati come interpreti poco professionali. Anche quando l'intervento autonomo viene ammesso come lecito, si sente la necessità di attenuare l'ammissione della propria ignoranza:

io avrei chiesto alla dottoressa di spiegarlo, magari giustificandomi con "ho idea di cosa sia ma sicuramente lei potrebbe fornire info[rm]azioni più dettagliate" (Gabriella, Labo1_F2)

L'esempio seguente mette l'accento sulla relazione tra inesperienza (che consente di essere "giustificati", assolti per le lacune conoscitive) ed errore – ma, soprattutto, sulla relazione tra errore e terminologia.

Un interprete alle prime armi che lavora per la prima volta in un contesto così specifico, penso possa essere giustificato.

Non è bello far vedere che uno non sa qualcosa, quello è sicuro. Bisogna essere super preparati sempre. Però non penso che non sapere i nomi o le pronunce di tutte le malattie presenti possa essere considerata una così grande mancanza da parte dell'interprete.

Se uno lavora da anni in un determinato settore, invece è diverso. (Camilla, Labo1_F4)

La conoscenza della terminologia appare spesso come fattore di qualità e come esigenza delle studenti. Padroneggiare una terminologia significa anche controllare un ambito del linguaggio più oggettivo, più concreto: tipico esempio sono le equivalenze traduttive in cui a un dato termine corrisponde un solo traduttore, come nel caso di alcune patologie cliniche.

Penso che in alcuni casi l'interprete abbia reso la cosa più grave di quanto non fosse, forse per la mancanza della terminologia. (valori ormonali) (Camilla, Labo1_F1)

Il focus sulla conoscenza terminologica quale segno principe di qualità (e, quindi, obiettivo primario dell'apprendimento) che viene portato dalle studenti viene però progressivamente allargato fino a includere nuovi elementi, che nascono dall'osservazione delle peculiarità specifiche dell'interpretazione telefonica in ambito medico. Queste nuove sfumature vengono espresse da una studente, anche se ancora in forma dubitativa:

Credo che per ogni trattativa vi sia qualcosa di diverso sui cui prestare maggiormente l'attenzione. Per esempio, in una trattativa d'affari bisogna prestare attenzione alle cifre e ai termini economici, per non rischiare di mandare in rovina una trattativa.

In questo tipo di trattativa invece, oltre a prestare attenzione ai termini medici, forse bisogna dare più importanza anche alla parte emotiva. (Isabella, Labo1_F5)

Altre studenti accettano più facilmente l'intervento autonomo che va a richiedere informazioni del resto imprescindibili per il buon esito dell'interpretazione:

Penso che un'interpretazione sia efficace quando "passa il messaggio" a entrambe le parti, ovvero quando la comunicazione ha successo. Credo che in entrambi i casi l'interpretazione sia riuscita, *forse meglio il secondo tentativo in quanto l'interprete ha preso più confidenza con la situazione. Inoltre, mi sembrava che l'interprete partecipasse attivamente, chiedendo chiarimenti quando non capiva.* (...) (Rosaura, Labo1_F3)

Accanto a questa graduale accettazione del l'intervento autonomo, le studenti riconoscono anche la difficoltà emotiva di intervenire come partecipanti a pieno titolo. Nell'esempio seguente, una studente solidarizza con la collega interprete che ha saputo porre delle domande ed esporsi nella sua "ignoranza", nonostante fosse la prima volta che partecipava a una simulazione:

penso sia andata meglio la seconda; le battute erano più scorrevoli e anche l'interprete era più sicura rispetto alla prima simulazione, *giustamente era la sua prima volta. nonostante questo ha chiesto spontaneamente cosa fosse l'amniocentesi al medico, problema che abbiamo affrontato tutte le altre volte quando si presentavano questi "bivi"*²⁷⁸. (Elisa, Labo1_F3)

Nonostante la difficoltà di manifestarsi come interlocutori visibili, la possibilità (e la necessità) di richiedere chiarimenti all'operatore istituzionale viene gradualmente accolta. In particolare, l'intervento autonomo dell'interprete viene accettato nel momento in cui subentra la consapevolezza del rischio (etico e deontologico) di una cattiva gestione dell'interazione o di dare informazioni sbagliate agli interlocutori. L'insicurezza espressa nel farsi avanti come attori attivi dell'interazione scompare per lasciar spazio a criteri etici e di qualità superiori, come l'efficacia comunicativa: dapprima in relazione con i problemi di linea di cui si è già detto (esempi 1-3), in seguito per includere difficoltà legate all'assenza di fattori visivi o a un comportamento escludente o non professionale del medico.

1.

(...) credo sia meglio che l'interprete (...) stia attento a non trarre conclusioni affrettate riportando quello che "immagina che sia stato detto". Quindi meglio chiedere di ripetere piuttosto che tralasciare parti perché potrebbero essere importanti, soprattutto in ambito sanitario. (Gabriella, Labo1_F7)

²⁷⁸ Il termine "bivio" rimanda sia alla pratica della simulazione a bivi sperimentata nel corso, sia alla stessa metafora (a nostro avviso non nota alla studente) utilizzata da Stokoe (2013) e da Niemants e Stokoe (2018) dei "choice points", o svolte nel "percorso" della comunicazione (Stokoe 2013).

2.

(...) è sempre troppo rischioso dare per scontato cose per cui non si è totalmente sicuri. (Isabella, Labo1_F7)

3.

(...) In certi casi, in cui le zone interessate potrebbero essere più difficili da descrivere, *l'interprete potrebbe chiedere qualche informazione in più al medico, per evitare di dare indicazioni sbagliate al paziente.* (Federica, Labo1_F8)

La seguente strategia proietta una immagine dell'interprete come partecipante fortemente proattivo²⁷⁹, in marcato contrasto con le affermazioni che caratterizzavano le prime lezioni.

(...) L'interprete si è comportato bene. Però effettivamente nella realtà la conversazione è stata più lunga. *L'interprete allora avrebbe dovuto interrompere il medico chiedendo: "Cosa devo tradurre alla paziente?"* (per far capire al medico che stanno dicendo cose fuori luogo e che stanno escludendo la paziente) (Camilla, Labo1_F10)

VII.2 L'approccio all'errore

All'inizio del corso, l'errore è circoscritto dalle studenti a due sfere principali: la "perdita dell'informazione" (esempi 1-3; in particolare nel Labo1) e la terminologia (esempi 4-5):

1.

Penso che in alcuni casi l'interprete abbia reso la cosa più grave di quanto non fosse, forse per la mancanza della terminologia. (valori ormonali) (Camilla, Labo1_F1)

2.

(...) Mi sembra che non abbia usato alcun termine tecnico, però è normale dato che non si era preparata precedentemente. (...) (Isabella, Labo1_F1)

²⁷⁹ Motivato dalla situazione della simulazione, in cui il personale medico si lasciava andare a commenti etnocentrici nei commenti a latere.

3.

(...) come anche nelle altre simulazioni c'è sempre un'esitazione all'inizio e alla fine su come avviare e terminare l'interpretazione. Quindi potrebbe essere utile dare spunto per una formula di inizio e conclusione (Sara, Labo1_F1)

4.

(...) Nella prima delle due simulazioni i sintomi sono stati riportati tutti i sintomi quindi forse è quella che è andata meglio, rispetto alla seconda dove c'è stat[a] una perdita dell'informazione (...) . (Sara, Labo1_F3)

5.

[21/03/2017 20.14.19] Camilla: #Formatrice: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (...) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. (Labo1_C3)

L'attenzione posta al “passaggio dell'informazione” è comprensibile: il timore di non comprendere l'interlocutore (eventualità non rara in una conversazione telefonica), l'argomento nuovo e complesso, i turni lunghi e densi sono tutti fattori oggettivi e a cui si può ascrivere la natura delle valutazioni delle studenti. Non è il monitoraggio dell'avvenuta comunicazione dei contenuti più salienti a essere problematico, ma, da un lato, la sinonimia proposta tra contenuto e dato linguistico e non, ad esempio, le “informazioni” sullo stato emotivo, la comprensione, la competenza linguistica del parlante che i fattori prosodici danno; dall'altro, spiccano per la loro assenza i parametri interazionali che fanno capo al coordinamento dell'evento comunicativo. Si avvicina però a questi la scelta della persona soggetto nella resa dell'interprete, che ne rivela il posizionamento in termini di visibilità.

In entrambe le sperimentazioni, appare come uno dei fattori più problematici l'utilizzo della prima o della terza persona nella resa dell'interprete. Tra le studenti, l'uso del pronome soggetto nell'interpretazione dialogica in presenza non è uniforme: alcune sono abituate a interpretare in prima persona, altre in terza. In ogni caso, la mancanza di coerenza all'interno della stessa *performance* viene più volte segnalata nella valutazione tra pari:

Ho notato che qualche volta Rosaura, soprattutto quando riportava in italiano ciò che la paziente diceva, parlava in prima persona alla dottoressa (per es. "Se lo dice lei, sono tranquilla"), mentre quando si rivolgeva alla paziente lo faceva in terza persona (Gabriella, Labo1_F1)

Il dibattito è vivace e ritorna in numerose lezioni. Apparentemente, la preoccupazione delle studenti sembra essere definire il comportamento corretto, come in questa domanda alla formatrice:

[21/03/2017 19.55.09] Camilla: io ho una domanda perché i[n] realtà non mi è ancora chiaro. Secondo me dire il a dit/dice che non è un errore... a quanto avevo capito un interprete può scegliere se usare la terza persona o la prima, giusto? (Labo1_C3)

In realtà, si tratta di discutere il ruolo stesso dell'interprete e il suo grado di visibilità all'interno dell'evento comunicativo, questioni che assumono sempre più rilevanza nel corso della sperimentazione.

[04/04/2017 19.55.09] Federica: anche a me verrebbe più naturale tradurre in terza ma probabilmente perché *non mi sentirei di assumere né il ruolo del medico né quello del paziente ma veicolare soltanto i messaggi dei due interlocutori*

.....

[04/04/2017 19.56.57] Camilla: Secondo me se si decide di parlare per il medico in prima e per la paziente in terza, *si assume una certa posizione e si manda un certo messaggio*. Alla fine io inte[r]prete, sto lavorando per entrambi esattamente allo stesso modo

[04/04/2017 19.58.40] Sara: io infatti sono d'accordissimo con te Camilla! Nel senso anche per una questione di coerenza io utilizzerei la terza persona per entrambi, soprattutto per abituarli in caso capitasse una situazione del genere in cui è *bene ricordare che non è l'interprete a parlare in prima persona, ma riporta le parole di qualcun altro* (Labo1_C5)

È con queste precedenti discussioni di classe in mente che la formatrice posta la domanda di lancio alla quarta lezione on-line del Labo2, indagando parametri di qualità, conoscenze ed emozioni attorno alla pratica dialogica in presenza e da remoto.

L'interprete ha utilizzato la terza persona per rivolgersi alle due interlocutrici, utilizzando anche il discorso indiretto: "elle dit que...". Una volta, ha utilizzato la prima e si è corretta passando poi alla terza persona. Secondo voi, in un'interpretazione telefonica è meglio usare la prima o la terza persona? C'è differenza tra l'IT e un'interpretazione in presenza dal punto di vista dell'interprete? (Formatrice)

Stranamente, nonostante sia abituata ad interpretare in prima persona, mi è venuto abbastanza naturale utilizzare la terza persona, nonostante poi abbia usato la prima e poi mi sia corretta, proprio perché in

questo caso mi è venuto più naturale utilizzare la terza. Sicuramente la differenza sta nel fatto di essere in presenza o meno, almeno nel mio caso²⁸⁰. (Alice)

Secondo noi, se si è in presenza è meglio usare la prima persona, mentre a distanza è meglio usare la terza persona perché l'interprete non fa parte del contesto comunicativo e quindi non può sostituirsi alla persona. (Emma ed Ester)

Per esperienza e per “allenamento” personalmente mi viene automatico interpretare usando la terza persona sempre, ma credo che in questo episodio la terza persona fosse particolarmente indicata perché marcava una separazione più netta tra i vari ruoli. (...) Penso anche che la distanza tra locutori in un interpretariato telefonico sia maggiore rispetto a uno in presenza, e che l'interprete possa sentirsi maggiormente spinto a / sentire più come automatico usare la terza persona. (Cristina, Labo2_F4²⁸¹)

Mentre Cristina, nell'esempio immediatamente precedente, sottolinea l'influenza del mezzo nella scelta della terza persona soggetto, difendendone la validità (la studente è del resto abituata a interpretare sempre in terza persona), altre studente rimandano alla propria inesperienza come interpreti la difficoltà di scegliere e di mantenere un comportamento traduttivo coerente:

[04/04/2017 19.53.28] Sara: potrebbe essere che lavorando in attiva, visto che si è più concentrati su quello che si dice piuttosto che verso la lingua madre, risulti più facile per *chi è alle prime armi come noi* di non fare il passaggio in più di cambiare in terza persona (Sara, Labo1_C5)

Non è l'unico caso in cui la relazione tra inesperienza ed errore viene segnalata: accanto ai problemi di linea e all'emotività, sentirsi (ed essere) novizie nell'apprendimento di un compito complesso significa non riuscire a gestirne bene tutti gli aspetti, e commettere inevitabili errori.

²⁸⁰ La formatrice, allora, le pone una domanda esplorativa: “Può spiegare meglio qual è la differenza tra IT e presenza per come l'ha vissuta lei?”. La studente risponde:

Per quanto riguarda l'interpretazione in presenza è proprio la presenza fisica a rendermi più partecipe, anche dal punto di vista linguistico. Nell'IT, essendo fuori dal luogo fisico in cui si svolge la conversazione, mi sento un po' più estranea ed esterna. Non so se mi sono spiegata

²⁸¹ Il dibattito viene quindi rilanciato dalla formatrice che, alla luce delle risposte ricevute, indaga la dimensione della distanza, fisica ma soprattutto interazionale, dai partecipanti primari.

Un interprete alle prime armi che lavora per la prima volta in un contesto così specifico, penso possa essere giustificato. (...) (Camilla, Labo1_F4)

(...) In realtà questa strategia che metto in atto inconsapevolmente credo sia dovuta al fatto che non mi sento ancora così "padrona del mestiere" da poter curare tutti i vari aspetti dell'interazione comunicativa e tendo piuttosto a focalizzarmi sulla mera traduzione, sulla trasmissione di un'informazione che sia il più possibile corretta. (Ester, Labo2_J)

Come nei questionari esplorativi, si percepisce una identificazione con il ruolo di interprete:

[17/01/2018 18.49.37] Simona: Poi vedevo la mia figura (o meglio sentivo) di interprete come terza persona nel senso,

...

[17/01/2018 18.51.05] Simona: Quello che volevo dire era che la mia figura come inte[r]prete ha preso "forma concreta"

[17/01/2018 18.51.36] Simona: A un certo punto il dottore ha parlato a me direttamente, chiedendomi come fosse la situazione in ospedale

[17/01/2018 18.51.53] Simona: Quindi non ero solo una "voce" ma ero anche una persona (Labo2, C9²⁸²)

credo che se lavoro in un ambito specifico, per esempio ora quello medico, bisogna cercare di sapere il più possibile. ne va della mia figura professionale. (...) (Elisa, Labo1_F4)

sono d'accordo con Camilla. devo comunicare a entrambe le parti che non sento bene, io, interprete, non ho colpe a riguardo... (Elisa, Labo1_F7)

[16/05/2017 20.19.04] Sara: io lo so che poi uno si fa comunque prendere dal discorso e quindi non si rende conto e parla a macchinetta, però all'inizio non si potrebbe parlare con i relatori e spiegare la situazio[n]e?

...

[16/05/2017 20.19.45] Sara: giusto per far capire il nostro ruolo :) (Labo1_C10)

Si conferma il sentimento di appartenenza alla comunità professionale, rappresentata in ambito didattico dalla formatrice e dagli altri docenti esperti (oltre alle figure autentiche, ma smaterializzate,

²⁸² In Labo2, la tendenza a parlare di sé in prima persona come interprete è molto ridotta: nelle prime otto lezioni, non vi sono codici sull'"identità".

degli interpreti protagonisti delle trascrizioni usate in classe). Questo sentimento si può mettere in relazione con la presenza di una componente motivazionale, su cui la formatrice può investire. Riconoscendo esplicitamente le studenti come colleghe *juniores*, ossia come coloro che stanno attraversando un percorso di acculturazione che lei ha già attraversato, la formatrice potenzia la loro identificazione con il ruolo che stanno imparando ad assumere, riducendo il divario tra il Sé presente e quello futuro.

Tale riconoscimento passa attraverso diverse strategie e azioni comunicative di vario tipo. La formatrice può:

1. Rivolgersi alle studenti utilizzando il termine “interpreti” per incoraggiare l’identificazione con il ruolo:

Interpreti, siete d'accordo? :) (Formatrice, Labo1_F1)

[02/05/2017 20.05.42] Sara: a questo terzo post rispondiamo basandoci sulla simulazione scritta, non avendo assistito a quella live? :)

[02/05/2017 20.06.21] Formatrice: no, sulla vostra esperienza personale, passata e presente, come interpreti e come parlanti (Labo1_8)

2. Porre domande sul forum che sollecitano una risposta in prima persona. La formatrice colloca le studenti nel ruolo dell’interprete, e non in quello dell’osservatore che analizza l’oggetto del sapere: l’approccio epistemologico che ne emerge posiziona le studenti come soggetti del conoscere sia nel pensare che nel vivere l’interpretazione.

Spesso accade che due parti sviluppino un discorso parallelo... che magari va avanti per diversi turni (per esempio, una richiesta insistita di spiegazioni). Voi preferireste impedire che questo accada, riportando la conversazione nei "giusti binari", oppure vi fareste carico della conversazione a latere (se sapete la risposta), per poi informare l'altro interlocutore di quello che vi siete detti? (Labo1_F1)

3. Richiedere pareri su situazioni problematiche vissute nella propria vita professionale, valorizzando così le idee delle studenti, offrendo al loro sguardo la complessità della professione autentica, trovando insieme a loro delle strategie di risoluzione dei problemi.

[16/05/2017 20.09.14] Formatrice: vi propongo anche un po' di aneddotica... Ieri lavoravo a una conferenza. All'inizio della conferenza, l'oratrice ha cominciato a parlare senza fermarsi, e l'ha fatto per diversi turni. Cosa avrei dovuto fare, secondo voi? (Labo1_C10²⁸³)

In quest'ultimo caso, la formatrice riconosce alle studenti la capacità di risolvere delle situazioni in cui lei stessa può non aver trovato una risposta efficace e, quindi, aver "fallito"; così facendo, demistifica la propria figura di docente e di interprete *senior*, investita di una particolare autorità epistemica. Questa forma di disvelamento di sé si inserisce all'interno di un approccio discorsivo orientato all'autenticità, in cui la formatrice si espone come persona che attraversa momenti di difficoltà a cui non sempre sa dare risposta, e a cui invece le studenti stesse potrebbero porre rimedio attraverso idee creative e nuovi punti di vista.

Questo tipo di disvelamento può contemplare anche l'espressione della propria emotività da parte della formatrice. Nell'esempio seguente, la formatrice riconosce una validità alle affermazioni delle studenti (pur non condividendole) e racconta le emozioni contraddittorie provate al momento del passaggio tra lo status di studente e quello di professionista:

[21/03/2017 20.49.22] Camilla: # Domanda: lo penso a situazioni pratiche. Se facessi da interprete in presenza in ambito medico, mi verrebbe spontaneo sorridere spesso, anche per tranquillizzare eventualmente la paziente e metterla a suo agio, sbaglierei? o sarebbe poco professionale?

...

[21/03/2017 20.50.09] Mauro: comunque noi siamo degli emulatori di voce e pensiero di un'altra persona, sia che sia arrabbiata che felice, non penso dovremmo interferire più di tanto

...

[21/03/2017 20.51.51] Isabella: Penso che sia normale essere "condizionati", capita in tutti gli ambiti della nostra vita, però penso che sia importante esserne consapevoli e agire di conseguenza: cercare di non lasciarsi sopraffare dal nostro vissuto e capire come sia più giusto (neutrale) agire

[21/03/2017 20.52.06] Formatrice: Se a qualcuno interessa avere del materiale sul ruolo e l'agentività dell'interprete posso passare del materiale (prevalentemente in inglese e italiano).

[21/03/2017 20.52.22] Formatrice: eventualmente scrivetemi in pvt

[21/03/2017 20.52.46] Mauro: professoressa lei cosa farebbe?

[21/03/2017 20.53.22] Formatrice: dipende dalla mia analisi del contesto e degli interlocutori, in generale.

...

²⁸³ Nei messaggi immediatamente seguenti, la formatrice descrive in maniera più dettagliata il contesto.

[21/03/2017 20.54.29] Formatrice: Non mi sono mai trovata in situazioni di emergenza ma in situazioni conflittuali o emotive (nella dialogica) sì. Personalmente credo che in questi casi sia necessario smorzare e ricondurre "alla ragione" i partecipanti

[21/03/2017 20.54.29] Elisa: credo che comunque la differenza fra deontologia professionale ed etica²⁸⁴ in questo contesto sia mortale...se l'interprete decide di accettare questo incarico sarà ben consapevole a cosa va incontro (non ho detto che lo accetterei né che non lo accetterei). per questo sono d'accordo con mauro. noi riportiamo la voce sia di chi sta per perdere una gamba perché gliela stanno per tagliare, sia di chi la deve tagliare.

...

[21/03/2017 20.56.08] Formatrice: Devo dire che non credo che per me, come professionista, sia adeguato riportare in qualsiasi caso, senza discriminare, l'emotività dell'interlocutore, perché credo che la rimozione del soggetto interprete sia sbagliata e utopistica²⁸⁵

[21/03/2017 20.57.05] Elisa: cioè ben venga che comunque ci sia la figura interprete in qualsiasi ambito qualunque esso sia, e come tale devo riportare quello che dice

[21/03/2017 20.57.17] Formatrice: Ma devo anche dire che prima di cominciare a fare ricerca, ossia solo come interprete, ero molto turbata dagli stessi interrogativi deontologici, perché mi sembrava di non riuscire a identificarmi né a rappresentare il modello della trasmissione neutra del messaggio in situazioni dialogiche (chiaramente in una conferenza è molto più facile...) (Labo1_C3)

Queste strategie discorsive cercano di colmare l'insicurezza delle studenti, che non si manifesta solo nella difficoltà a produrre una resa (percepita come) professionale²⁸⁶, ma anche nella sensazione di

²⁸⁴ Appunto interessante da parte della studente che evidenzia un conflitto tra il proprio sistema valoriale e le norme deontologiche.

²⁸⁵ Lo stile di questa risposta, alquanto ermetica, stona con gli altri interventi della formatrice per la sua rigidità.

²⁸⁶ Il termine ritorna diverse volte negli interventi delle studenti, anche come lode nella valutazione tra pari:

Potrebbe essere una soluzione valida e molto professionale. (...) (Sara, Labo1_F2)

(...) Penso che l'interprete abbia gestito bene tutti i nodi difficili dell'interpretazione. Non ha perso indicazioni rilevanti, anzi ha scremato dove poteva le parti più discorsive. Per la questione CUP di nuovo complimenti, molto professionale. (Sara, Labo1_F2)

(...) penso che queste interiezioni vengano considerate "errori" e comprometterebbero la mia posizione professionale. (Elisa, Labo1_F6)

non avere una conoscenza abbastanza solida della materia per esprimersi. Il discorso delle studenti è difatti caratterizzato da segnali di incertezza quando il dibattito di classe va ad approfondire aspetti deontologici che problematizzano le nozioni chiave della disciplina (la natura della comunicazione, la neutralità dell'interprete...), non sempre padroneggiate in maniera chiara o ponderata. Si tratta nuovamente di discutere della visibilità o agentività dell'interprete, della gestione dell'interazione sotto un profilo etico ed empatico: ciò non sempre genera ragionamenti lineari.

[04/04/2017 20.49.36] Elisa: nemmeno io penso che esista al<l> 100%. ma *secondo me nella mia inesperienza* ho pensato subito a quello che più si poteva avvicinare a un grado di invisibil[i]tà maggiore rispetto ad altri. da 1 a 10 quello giuridico io gli do 9 di grado di invisibilità per intenderci (Labo1_C5)

Credo che per ogni trattativa vi sia qualcosa di diverso sui cui prestare maggiormente l'attenzione. (...) In questo tipo di trattativa invece, oltre a prestare attenzione ai termini medici, *forse* bisogna dare più importanza anche alla parte emotiva. (Isabella, Labo1_F5)

La questione è molto delicata e può variare da caso a caso. In generale penso che l'interprete non dovrebbe esplicitare a parole gli stati d'animo delle parti né riportare direttamente parolacce o simili. Quindi *forse* l'unica maniera è mitigare la situazione (alla fine gli interpreti sono mediatori). In questo modo riuscirebbe *forse* a smorzare un po' la tensione creatasi. Certo è che se questa tensione va a influire sulla salute della paziente allora è *forse* meglio esplicitare gli stati d'animo (...). (Isabella, Labo1_F5)

Questa incertezza è dovuta, a nostro avviso, sia alla scarsa dimestichezza con la pratica professionale, di cui si conoscono poco i vari ambiti di lavoro, i diversi criteri di qualità, le diverse strategie interpretative, sia a una debole conoscenza dell'elaborazione teorica prodotta nell'ambito degli *Interpreting Studies* o dei *Translation Studies* applicati all'interpretazione. Concetti fondamentali come "contesto comunicativo" o "invisibilità" vengono utilizzati in maniera non sempre conseguente. La "neutralità", che consiste nel non avvantaggiare consapevolmente l'una o l'altra parte attraverso le proprie rese e la propria gestione dell'interazione, viene identificata dalle studenti con l'assenza di emozioni, espresse o anche soltanto provate.

[21/03/2017 20.31.04] Mauro: il mio ex professore faceva l'interprete al pronto soccorso, e lì si vede di tutto! Quindi lui decise di comportarsi in base a come si atteggiava il dottore con la paziente

[21/03/2017 20.31.47] Formatrice: lei cosa ne pensa, Mauro?

[21/03/2017 20.31.48] Mauro: perché alla fine dei conti ... era il dottore che decideva se chiamarlo o no

[21/03/2017 20.32.14] Mauro: io sono d'accordo con la neutralità (Labo1_C3)

[21/03/2017 20.33.22] Mauro: l'ho scritto anche sul forum, vi arriva al PS una persona a cui bisogna togliere un<'> occhio dopo un incidente. L'unica soluzione per non tornare a casa distrutti è essere neutri (Labo1_C3)

[21/03/2017 20.38.04] Zoe: lo per esperienza non riesco ad essere neutra nei casi estremi (Labo1_C3)

La stessa difficoltà a rimuovere (o a gestire) le proprie emozioni ritorna, promossa dal dibattito di classe incentrato sulla gestione dell'emotività degli interlocutori, che nel setting medico rappresenta una eventualità non rara:

[04/04/2017 20.12.33] Camilla: beh, ma allora se ragioniamo così.. se io medico mi vedo una persona in paranoia perché agitata faccio di tutto prima a) per curarla e b) per tranquillizzarla, ma in realtà è quello che farei io Camilla medico (e se ho scelto di non far medicina ci sarà un motivo), *mi sa che sarà la stessa ragione per cui non farò l'interprete ahahah* (Labo1_C5)

Il distacco emotivo²⁸⁷ rispetto ai clienti (nei confronti dell'operatore sanitario e del paziente) viene visto come una forma di tutela per l'interprete: l'emotività viene difatti vista come un elemento disturbante e non professionale; ciò si inserisce all'interno delle idee sull'errore nutrite dalle studenti, che individuano nella propria emotività una delle principali cause degli sbagli commessi. Abbondano le affermazioni in cui l'errore è accompagnato da un disvelamento del proprio stato emotivo, responsabile dell'inesattezza o dell'incapacità di rispondere adeguatamente a una situazione difficile:

²⁸⁷ Lo stesso tema viene affrontato nel Labo2. Partendo dall'utilizzo incoerente della prima e della terza persona soggetto nella resa e dalle risposte delle partecipanti, la formatrice esplora l'opinione delle studenti rispetto al distacco dal cliente:

@Cristina:

Trovo molto interessante un'affermazione presente nel suo post: nell'IT, il contesto comunicativo può indurre l'interprete a sentirsi più distante e distaccato, ma, paradossalmente, proprio perché usa la terza persona, più presente nella conversazione perché non utilizza mai l'"io" per riportare un discorso.

Secondo voi, il distacco dai partecipanti come caratteristica del contesto telefonico è un fattore positivo o negativo? (Formatrice, Labo1_F4a)

In alcuni casi ho cercato di risolvere le mancanze rigirandomi la frase ma non penso siano state efficaci in alcuni passaggi. Personalmente penso di dover imparare a gestire *l'ansia* che spesso mi fa perdere l'attenzione e *mi porta a fare errori che in situazioni normali non farei probabilmente*²⁸⁸. (Federica, Labo1_J)

[14/03/2017 21.04.22] Camilla: sisi, lo so che mi ha informata [del vivavoce], però all'inizio *io tendo sempre ad essere agitata* e quindi me lo sono scordata (Labo1_C2)

[04/04/2017 20.01.21] Sara: (...) Io probabilmente quando interpreto faccio tutto in prima persona *per paura* di dimenticarmi qualcosa e perdere il messaggio. (Labo1_C5)

- alcuni termini medici specifici io *avrei avuto paura a provare a dirli senza avere la sicurezza* del giusto traduttore e non avrei avuto modo di cercarli in modo rapido *per paura* di perdermi altre parti del discorso (...) (Sara, Labo1_F1)

penso che interiezioni del tipo "allora" "sì ok" (e poi inizia l'interpretazione) *siano dovute all'agitazione*...anche io purtroppo le uso, ma cerco di eliminarle il più possibile, piuttosto facendo delle pause. (Elisa, Labo1_F6)

Questa attribuzione di causa indica chiaramente la presenza di una problematica diffusa tra le studenti. La formatrice risponde a queste espressioni in cui l'autovalutazione si mescola all'ansia e alla preoccupazione con un lavoro di sostegno all'espressione di sé nel pensiero argomentativo e strategico, e con la promozione dell'autoefficacia.

Ciò avviene attraverso particolari modalità di gestione dell'errore. L'errore viene esplicitamente descritto non come evento deviante, ma parte integrante del vivere quotidiano: per il solo fatto di agire, siamo esposti all'errore: questo non deve quindi essere demonizzato, ma accettato come spunto di riflessione per un miglioramento professionale e umano.

[16/05/2017 19.46.10] Formatrice: "errore" non è un termine negativo... è una descrizione di ciò che accade nella comunicazione

²⁸⁸ La studente utilizza un modello a punti di *journal*. La domanda corrispondente è: "Hai usato delle strategie per risolvere i problemi incontrati? Quali?". È significativo che la studente non specifichi le strategie utilizzate (forse non riconoscendone alcuna, o non riconoscendone l'efficacia) e preferisca esporre il proprio stato emotivo come causa dei propri errori. Forse la strategia di cui la studente sente l'esigenza è volta alla gestione della propria emotività.

[16/05/2017 19.46.18] Formatrice: auspicabilmente da ridurre al minimo ;) (Labo1_C10)

(...) dobbiamo imparare che non possiamo essere sempre perfette, e che gli errori commessi oggi sono quelli che non commetteremo domani. E' giusto anche rivedere criticamente il nostro operato senza essere spietate con noi stesse. Cerchiamo di perdonare i nostri errori, senza commetterli di nuovo, e diventeremo professioniste, e persone, più consapevoli e capaci. (Labo2_J2)

(...) Sono certa che col suo impegno, la sua serietà e le sue qualità riuscirà a far crescere ancora le sue doti e a diventare una professionista competente e sicura di sé, in grado di affrontare e superare gli errori - umani e quindi inevitabili - che verranno fatti, trovando sempre nuove soluzioni creative ed efficaci. Brava! (Labo2_J2)

@Federica: Certo, è normale che non venga in mente²⁸⁹. Infatti la simulazione è solo uno spunto per riflettere su problematiche reali, che vi troverete ad affrontare nella vostra vita professionale - non vuole in alcun modo essere un giudizio dell'operato di Rosaura, che se l'è cavata egregiamente!, quanto piuttosto un momento di riflessione collettiva. (Labo1_F1)

L'ambito dell'errore non è però circoscritto alla simulazione e alla pratica interpretativa. La natura argomentativa della lezione, l'indagine delle sfumature etiche e deontologiche della professione impongono alle studenti di prendere posizione nell'analisi, nella valutazione e nell'elaborazione di diverse strategie interpretative, analizzandone motivazioni e conseguenze. L'accento sulla dimensione della scelta consente di chiarire che scegliere significa (anche) sbagliare, o quantomeno correre il rischio di prendere decisioni non adeguate. Ciò che si può rimuovere dal dialogo formativo non è l'individuazione e l'analisi dell'errore, ma il giudizio categorico "giusto"/"sbagliato" sulle opinioni espresse dalle studenti, in modo che tutte sentano di potersi esprimere all'interno dell'ambiente comunicativo protetto.

²⁸⁹ Il commento della studente a cui questo post si riferisce affrontava una situazione accaduta nella simulazione in cui una paziente propone il figlio di otto anni come interprete per la visita (ostetrica) successiva. L'interprete nella simulazione non aveva riportato all'ostetrica l'età del bambino, né si era esposta con un intervento personale. Nel valutare la collega, Federica a questo proposito afferma:

Forse avrei chiesto alla paziente se avesse comunque avuto bisogno di una mediatrice che potesse darle un supporto ulteriore, però è anche comprensibile che sul momento non possa venire in mente all'interprete di fare questa aggiunta" (Labo1_F1).

[28/03/2017 20.00.07] Mauro: lo personalmente non rendo frasi di questo tipo, sbaglierò ma non mi sembra giusto continuare a far passare certi messaggi²⁹⁰

...

[28/03/2017 20.01.47] Formatrice: #Mauro non credo sia un errore, ma una scelta. Personalmente sono convinta che la frase fosse inadeguata. ma perché non segnalarlo apertamente, lasciando al paziente la libertà di trarre un suo giudizio? Dopotutto, ogni nostra frase ha le sue conseguenze... (...) (Labo1_C4)

Con l'intervento precedente, la formatrice esplicita il nesso tra comportamento e scelta, ossia valutazione della situazione, risposta strategica e parallela previsione delle sue conseguenze (evocate dalla formatrice). Nello stesso intervento, viene introdotto un altro punto di vista: quando l'interprete mitiga od omette, risulta difficile giudicare l'appropriatezza dell'intervento se non si prende in considerazione il potere esercitato dall'interprete all'interno dell'interazione, un dibattito che ha animato il corso per diverse lezioni.

[08/11/2017 18.55.15] Formatrice: L'obiettivo è di scoprire quali sono le vostre idee e i vostri pareri sul mondo e sul mestiere dell'interpretazione, e dibattere alcuni punti che possono essere più problematici o controversi...

[08/11/2017 18.55.41] Formatrice: Ricordando che non esistono risposte giuste o sbagliate, ma le vostre opinioni personali, che sono tutte altrettanto valide! (Labo2_C1)

Questo tipo di affermazione non si può applicare a tutte le situazioni e le problematiche dibattute e dibattibili. Tuttavia, il fatto che sia stata espressa nel corso della prima lezione del Labo2 la qualifica come dichiarazione di intenti volta a promuovere la partecipazione e l'espressione di sé, segnalando un atteggiamento di apertura da parte della formatrice e l'orientamento al confronto.

[21/03/2017 20.14.19] Camilla: #Formatrice: io però penso questo: è vero che nella seconda interpretazione Zoe è stata più sciolta e ha gestito bene tutta l'interpretazione, però ha commesso due errori di contenuto (ha detto che l'esame andava fatto dalle 5 settimane, e che se aveva intenzione di abortire, poteva non farlo) secondo me questo è molto più importante di tutto il resto (in questo

²⁹⁰ Nel copione della simulazione, l'infermiere faceva un'affermazione generica sull'origine del paziente, esprimendo uno stereotipo positivo ("Ah, è una cosa tipica, no? So che un sacco di mediorientali fanno bene la pizza, il pane..."). L'affermazione, di per sé piuttosto innocua, pone però un problema che verrà affrontato con esempi autentici più significativi nelle lezioni successive: come può l'interprete gestire affermazioni stereotipate, quando non offensive?

contesto) perché al paziente non vengono date delle informazioni corrette. P.S. = Zoe, non ce l'ho con te, è che voglio capire dove sbaglio e se penso male ahaha

[21/03/2017 20.14.37] Formatrice: Nessuno pensa male...

[21/03/2017 20.14.43] Formatrice: Sono tutte opinioni legittime

[21/03/2017 20.15.15] Formatrice: L'obiettivo del corso - e credo di ogni insegnamento - è di capire quali sono le opzioni possibili e quali VOGLIAMO scegliere (Labo1_C3)

In questo caso, prima ancora di affrontare il nodo dell'affermazione della studente, la formatrice raccoglie l'espressione della sua insicurezza, cogliendo l'occasione per manifestare il proprio approccio all'errore e alla pluralità delle opinioni in un contesto collettivo. Ciò avviene anche nell'esempio seguente, in cui si valorizza l'"errore" di una studente per il suo potenziale contributo al dibattito di classe; così facendo, si sottolinea che tutte le affermazioni, anche se a rigore "sbagliate", possono portare qualcosa di prezioso, fungere da stimolo alla riflessione, come nel caso della risposta "sbagliata" data alla domanda della formatrice sul forum:

[28/03/2017 19.51.04] Sara: ma io ho inteso male la domanda prima ahahah ops

[28/03/2017 19.51.35] Sara: avevo capito nel caso in cui il mio compagno mi suggerisse sbagliato

[28/03/2017 19.52.07] Formatrice: Non importa, Sara: va bene lo stesso, perché ci dà uno spaccato su una problematica/ricchezza del lavoro: la collaborazione (Labo1_C4)

Nell'esempio successivo, uno studente suggerisce in forum di gestire l'affermazione stereotipata dell'infermiere producendo una resa innocua ma inventata²⁹¹. La formatrice risponde in chat con un commento che ne sottolinea la problematicità, senza però sminuire l'importanza della presa di parola dello studente:

[28/03/2017 19.55.42] Formatrice: Interessante, deontologicamente controverso ma sicuramente materiale di riflessione.

²⁹¹ Lo studente propone questa strategia:

Deontologicamente avrei tradotto qualcosa di diverso, come: "et ça marche?" e poi avrei detto all'infermiera: "si si mi ha confermato che lavora in una pizzeria". (...)

[28/03/2017 19.56.14] Mauro: @Formatrice in che senso? (Y)

[28/03/2017 19.57.39] Formatrice: lo trovo controverso perché l'interprete non parla per sé, prendendo le distanze o intervenendo attivamente in altra maniera, ma inventa una resa che il paziente però percepisce come il vero concetto espresso dall'infermiere. E si crea quindi una percezione differente dell'interlocutore. (Labo1_C4)

Per potenziare la consapevolezza delle studenti, la formatrice non esprime un giudizio di merito senza prima indagare le motivazioni all'origine dell'errore (o della scelta interpretativa rischiosa o incompleta), cercando di far apparire i ragionamenti e la loro fondatezza o meno – eventualità che conduce naturalmente la studente e la classe a mettere in discussione il comportamento erraneo con i tempi e i modi della discussione collettiva. L'intervento della formatrice si divide in una prima parte, in cui viene descritto lo stato di cose, e in una seconda in cui una domanda esplorativa si rivolge alla studente-interprete o alla classe nel suo complesso.

[26/04/2017 20.00.43] Formatrice: Una domanda sui registri...

[26/04/2017 20.01.03] Formatrice: il dottore dava del tu al paziente, ma nella resa è sempre stato usato il lei.

[26/04/2017 20.01.34] Formatrice: Inoltre, quando l'interprete traduceva il turno del paziente, spesso cominciava con "Dice che", mentre questo non accadeva traducendo i turni del medico.

[26/04/2017 20.02.05] Formatrice: A che cosa pensate sia dovuto? Secondo voi rendere un "tu" con un lei in questo caso ha avuto un peso particolare nell'interpretazione?

[26/04/2017 20.02.19] Formatrice: Contando come parametro qualitativo anche la relazione tra medico e paziente²⁹².

[26/04/2017 20.02.43] Formatrice: (mi correggo: non il "[l]ei" ma il "vous") (Labo1_C7)

Questo utilizzo dell'“errore” per generare un dibattito di classe è stato codificato come un tipo di “rilancio”: l'errore viene sfruttato per approfondire un tema complesso, oppure per introdurre

²⁹² In questo caso, la formatrice esplicita il parametro qualitativo di natura interazionale che vorrebbe fosse preso in considerazione. Questa sollecitazione si colloca sulla scia delle discussioni sul potere dell'interprete e sui materiali didattici tematici (cfr. Appendice).

riflessioni, approfondimenti, nuove prospettive attraverso cui osservare criticamente la situazione rappresentata nella simulazione.

[04/04/2017 19.51.27] Formatrice: Ho notato che spesso si traduce in prima il discorso del medico. Quanto influisce la lingua di partenza, il fatto che sia la madrelingua dell'interprete? (Labo1_C5)

[13/12/2017 18.49.04] Formatrice: Ho trovato molto interessante quando la paziente ha fatto una pausa, lei le ha chiesto se aveva detto qualcosa; poi, quando la paziente ha detto di non sapere cosa fare, ha usato la terza persona, al contrario di quanto aveva fatto nel corso del resto dell'interpretazione, in cui ha usato la prima: in quel caso, ha detto "la patiente me semble incertaine"

[13/12/2017 18.49.24] Formatrice: In questo caso, ha parlato in prima persona come interprete, commentando uno stato emotivo - che era comunque stato esplicitato dalla paziente.

[13/12/2017 18.51.06] Formatrice: Una situazione simile l'abbiamo avuta lunedì in classe, in cui l'interprete ha riportato al medico che il paziente era preoccupato, senza che questo avesse esplicitamente detto: "sono preoccupato". Questo ci ha portato a chiederci che cosa avesse fatto l'interprete: aveva fatto un commento personale a latere (e, nel caso, era sbagliato)? O aveva "tradotto" una porzione del significato, rendendola però esplicita e "esterna" al paziente? (Labo2_C6)

Nel caso precedente, la formatrice espone un errore manifesto, ma annulla il portato giudicante del proprio intervento considerando l'errore come "interessante" per lo spunto di riflessione che può dare alla classe. L'approccio invita le studenti a imparare non solo a interpretare, ma anche a osservare la realtà con uno sguardo analitico.

[10/01/2018 18.47.10] Formatrice: SAMU sono i cosiddetti "barellieri/portantini/croce rossa": è il servizio ambulanza

[10/01/2018 18.47.30] Formatrice: In italiano noi diciamo "chiamare l'ambulanza", in francese on appelle le SAMU

[10/01/2018 18.48.06] Simona: Buono a sapersi 😊

[10/01/2018 18.48.10] Formatrice: (ovviamente i barellieri - o infirmiers ambulanciers - hanno una formazione sul soccorso da portare, ma noi non li chiamiamo, "volgarmente", infermieri soccorritori)

[10/01/2018 18.49.31] Formatrice: Proprio questo mi porta a due discorsi: 1) la conoscenza delle abitudini sia italiane che francesi in ambito medico/di salute - che voi non siete tenute a sapere a

menadito, ma nel corso possiamo cominciare a creare un po' di conoscenze al riguardo; sulla situazione italiana, comunque, è meglio essere informate... non si sa mai. E come interpreti, essere informate sul sistema del paese di origine (e di lavoro) è importante.

[10/01/2018 18.50.56] Formatrice: 2) il "comprendersi": chiedere informazioni per sapere di che si parla, sempre utile. Cristina ha chiesto quando non sapeva, ma la mia impressione è che l'abbia fatto quando qualcosa sembrava particolarmente importante, come i due termini SAMU e CSM. In altri casi, la mia percezione è che in alcuni punti non abbia chiesto particolari ripetizioni anche quando non era sicura al cento per cento. Bene anche chiedere della "petite boite" (scusate il circonflesso) (Labo2_C8)

[10/01/2018 18.54.08] Formatrice: Cristina ha usato il discorso indiretto per riportare le occorrenze di discorso diretto che erano disseminate nei t[ur]ni della paziente.

[10/01/2018 18.55.32] Formatrice: Il discorso diretto, però, svolge un'altra funzione, o comunque ha un altro effetto: aumenta la percezione di coinvolgimento, autenticità e partecipazione di entrambi gli int[er]locutori, e riesce anche a dare un'idea dello stato d'animo della persona che è più vicino a quello provato - la paziente sembrava loquace e vivace, e l'uso d[e]l discorso diretto era una forma di linguaggio colloquiale che sembrava invitare e [p]resumere un certo livello di confidenza e relazionalità con gli interlocutori. (Labo2_C8)

L'individuazione dei ragionamenti all'origine delle scelte traduttive della studente deriva da una ipotesi personale e che, in quanto tale, viene espressa in forma dubitativa; nell'esempio precedente, la formatrice affronta l'errore attraverso delle presupposizioni, dichiarate come tali: "Cristina ha chiesto quando non sapeva, ma *la mia impressione è che l'abbia fatto quando qualcosa sembrava particolarmente importante, come i due termini SAMU e CSM. In altri casi, la mia percezione è che in alcuni punti non abbia chiesto particolari ripetizioni anche quando non era sicura al cento per cento*". La formatrice esprime in questi casi una ipotesi personale che necessita una conferma da parte delle studenti, a cui viene chiesto di esprimersi in merito, analizzando le proprie scelte:

[26/04/2017 20.13.23] Formatrice: Quello che mi viene in mente è che spesso, nel co[r]so dell'interpretazione, c'è tendenza ad alzare il registro. è una tendenza osservata in molti studi. *La mia impressione è che a volte possa essere una strategia dell'interprete quando si trova di fronte a un discorso molto semplice, molto breve oppure quando non capisce bene, e si tende ad alzare il registro a livello lessicale.*

[26/04/2017 20.14.13] Elisa: è vero mi capita di alzare il registro dove mi sento incerta...

[26/04/2017 20.15.44] Mauro: come se si usasse dei "paroloni" per riempire una mancanza o per prendere tempo. Io ad esempio abbondando con le relative

[26/04/2017 20.16.08] Elisa: magari la frase è semplice, così semplice che la rendo più complicata di quello che è (mi capita di più in consecutiva)

[26/04/2017 20.16.59] Federica: sì è vero, forse proprio per compensare qualche mancanza o non risultare banale anche quando la frase deve essere riportata così come è (Labo1_C7)

[26/04/2017 20.25.12] Formatrice: inoltre, Gabriella ha usato più di una volta in questo suo turno la parola "traducteur" invece di "interprete" o "médiateur"

[26/04/2017 20.25.39] Formatrice: è stata una scelta? se sì, dovuta a che ragionamento? :)

[26/04/2017 20.25.52] Formatrice: io ho trovato ottima la gestione di questo punto e interessante questa variante lessicale!

...

[26/04/2017 20.28.36] Gabriella: ho tradotto con traducteur "di getto" perché mi pare che il paziente chiedesse "tradurrà lui per me?" allora ho risposto dicendo traducteur ma anche qui sbagliando, tornassi indietro direi quasi sicuramente interprete

...

[26/04/2017 20.30.08] Formatrice: #Gabriella: *mi ero chiesta se avesse scelto un termine più comune per confondere meno il paziente* (Labo1_C7)

In questo caso, la formatrice descrive il comportamento traduttivo di una studente, accompagnando la descrizione a una lode. Nello specifico, a essere lodato è il buon coordinamento di un particolare momento dell'interazione, mentre il termine deviante viene definito "interessante variante lessicale", poiché – non costituendo un "errore" nel senso stretto della parola – potrebbe portare alla luce idee e ragionamenti ancora inesplorati della studente. L'uso dell'eufemismo con scopo di promozione dell'autoefficacia e riduzione della paura del giudizio nelle studente si ritrova anche in altri feedback della formatrice: nell'esempio seguente, la studente si rivolge alla dottoressa come "femme médecin". La formatrice riconosce un ragionamento alla base del comportamento traduttivo (il desiderio di rendere visibile il genere femminile dell'operatrice sanitaria) e uno sforzo creativo, ancorché inadatto al contesto d'uso. Ciò rende evidente l'approccio della formatrice alla disciplina e alla professione: l'errore terminologico e grammaticale può essere rivisto e corretto dalla studente (anche con lo studio

individuale grazie alle indicazioni didattiche); tuttavia, ciò che nel dialogo formativo va valorizzato e promosso è il pensiero critico, autonomo e creativo.

[10/01/2018 18.51.26] Formatrice: Ho trovato inter[essante, anche se non sempre funzionale, la gestione del genere - ho apprezzato molto il tentativo di rendere visibile il genere femminile della parlante

[10/01/2018 18.52.08] Formatrice: "Femme médecin" è una terminologia che può servire in senso generale, per indicare le donne medico, ma non la userei per riferirsi a una persona specifica. Ha una connotazione più generica, di agentivo generico.

[10/01/2018 18.52.25] Formatrice: Meglio il finale "Madame le médecin". Si può anche dire "la docteur" (Labo2_C8)

Il feedback formativo, quindi, si caratterizza per un approccio all'errore in cui non si parla di "giusto" o "sbagliato", ma di "funzionale", adeguato, efficace. Ciò produce nel corso delle lezioni una trasformazione nell'approccio delle studenti all'interpretazione. Nelle prime lezioni le studenti esprimono il bisogno di orientarsi all'interno di un ambito nuovo, ignoto, in cui le emozioni predominanti sono l'ansia (a tono negativo) e la curiosità (a tono positivo): richiedono così dei giudizi di valore alla formatrice sulle strategie da utilizzare, aspettandosi di poter tracciare un chiaro spartiacque tra comportamenti corretti e non.

Sarebbe stato sbagliato se, nel caso in cui l'interprete non sapesse cosa sia il CUP, dire al dottore "scusi, come potremmo spiegare in breve cosa sia il CUP alla paziente?" (Mauro, Labo1_F2)

[21/03/2017 19.55.09] Camilla: io ho una domanda perché i[n] realtà non mi è ancora chiaro. Secondo me dire il a dit/dice che non è un errore.. a quanto avevo capito un interprete può scegliere se usare la terza persona o la prima, giusto? (Labo1_C4)

[21/03/2017 20.49.22] Camilla: # Domanda: Io penso a situazioni pratiche. Se facessi da interprete in presenza in ambito medico, mi verrebbe spontaneo sorridere spesso, anche per tranquillizzare eventualmente la paziente e metterla a suo agio, sbaglierei? o sarebbe poco professionale? (Labo1_C4)

Obiettivo del corso, tuttavia, è relativizzare i concetti di "giusto" e "sbagliato" introducendo la complessità dell'esperienza reale, e conducendo le studenti a domandarsi non più se un comportamento sia o meno "giusto", ma quali sono le motivazioni e quali le conseguenze di tale scelta interpretativa, analizzando caso per caso le varie strategie in relazione al contesto.

L'approccio viene gradualmente fatto proprio dalle studente: alla domanda di lancio dell'Osservatrice sul forum della sesta lezione (dal tono prescrittivo: "È giusto che ogni volta che si interpreta per entrambe le lingue dire "allora" o "signora il dottore chiede..."?), le colleghe rispondono:

credo che sia *giusto* perché permette all'interprete di stabilire un contatto con entrambe le parti, *se però* vengono ripetute troppe volte, il discorso diventa pesante e potrebbe sembrare che l'interprete è insicuro, quindi *avrebbero l'effetto contrario*.

Rosaura secondo me ne ha fatto *un uso "giusto"*, anche il fatto che si rivolgesse a entrambe le interlocutrici dicendo "le docteur dit"/"la signora dice" ha reso l'interpretazione scorrevole e chiara. (Gabriella)

in un'interpretazione di questo tipo, cercherei di eliminare quest[e] interiezioni. il contesto è diverso e più formale. penso che que[s]te interiezioni vengano considerate "errori" e comprometterebbero la mia posizione professionale (Elisa, Labo1_F6)

Anche nel Labo2, appaiono forme di relativizzazione che consentono di osservare la stessa situazione da diverse prospettive:

Credo che non esistano risposte giuste o sbagliate a questa domanda ma sono diversi punti di vista basati su una personale concezione dei rapporti umani. (...)

A mio parere l'interprete dovrebbe in questi casi prendere posizione e quindi intervenire sul discorso omettendo le parti potenzialmente offensive, se non sono l'oggetto della discussione e fondamentali alla comprensione del discorso. Se sono solo "accessorie", per così dire, possono essere evitate.

Di fatti l'interprete (per fortuna) ha omesso alcuni commenti della dottoressa, vedi la parte sui malocchi, mentre ha tradotto altre parti che io forse avrei omesso, che erano riflessioni dette a voce alta, come per esempio alla fine "forse è meglio cambiare discorso". Penso che lei lo abbia fatto per scrupolo di coscienza, cioè per non lasciare parti intradotte.

Sicuramente sono sempre situazioni delicate e impreviste che spiazzano un po' e possono risultare complicate da gestire. (Cristina, Labo2_F4b)

La normalizzazione dell'errore culmina nella domanda della formatrice al forum dell'ultima lezione del Labo1 durante la simulazione, in cui l'interprete si era scusata con il medico per aver mal compreso un elemento importante. La formatrice, traendo ispirazione da questo comportamento, domanda: "In che casi gli interpreti devono scusarsi per dei loro errori, assumendosene così la responsabilità?".

Il comportamento della studente-interprete, indice di professionalità ed eticità, viene accolto favorevolmente dalla classe: ciò segnala una trasformazione notevole rispetto al “camuffare” le lacune suggerita come strategia da diverse studenti nelle prime lezioni del corso (cfr. *supra*); in questo caso, le studenti suggeriscono un discrimine tra errori di poco conto ed errori gravi, per cui ammettere di aver sbagliato e rettificare l’informazione diventa eticamente imprescindibile. Ancorché non facile e ancora in parte temuta, l’ammissione dell’errore è diventata più accettabile.

Secondo me, l'interprete ha giocato un ottimo ruolo nella comunicazione. Ha fatto bene a scusarsi con il dott[ore] per aver dimenticato nel contenuto, senza che questo venga segnalato come incompetenza (Mauro)²⁹³

Nel momento in cui un interprete fa un errore, non è sempre necessario dichiararlo, nei casi non gravi, come per esempio in questo caso. Se uscisse fuori perché presente in più battute, invece, è necessario correggersi il prima possibile, per evitare incomprensioni o errori più gravi. È giusto assumersi le proprie responsabilità. Può succedere e uno deve essere umile e accettare le eventuali critiche. Poi dipende tanto anche dalla persona con cui si comunica. (Camilla)²⁹⁴

Sono d'accordo con @Camilla. Non c'è niente di male nello scusarsi, anzi è giusto assumersi le proprie responsabilità. In alcuni casi, però, non è forse neanche necessario dato che può capitare a tutti di compiere errori di poco conto. (Isabella)²⁹⁵

²⁹³ Riportiamo nelle note seguenti le opinioni espresse dalle stesse studenti su un argomento affine (l’ammissione delle proprie lacune conoscitive) nella quarta lezione del Labo1:

Mauro: Secondo me dovremmo *camuffare il più possibile* le lacune lessicali o scarse conoscenze di un determinato argomento, *ne va<de> comunque [del]la nostra figura*.

²⁹⁴ “Un interprete alle prime armi che lavora per la prima volta in un contesto così specifico, penso possa essere giustificato.

Non è bello far vedere che uno non sa qualcosa, quello è sicuro. Bisogna essere super preparati sempre. Però non penso che non sapere i nomi o le pronunce di tutte le malattie presenti possa essere considerata una così grande mancanza da parte dell'interprete.

Se uno lavora da anni in un determinato settore, invece è diverso”.

²⁹⁵ “Secondo me il riconoscimento di una lacuna conoscitiva potrebbe incrinare il rapporto di fiducia con un cliente solo se la lacuna riguarda qualcosa su cui l'interprete avrebbe dovuto prepararsi”.

Sono d'accordo con Camilla. In questo caso probabilmente, l'errore non era grave e facilmente correggibile nel momento in cui il medico ripete la spiegazione. Chiaramente se si tratta di un errore più grave, ad esempio su una malattia, un sintomo o prescrizioni particolari, l'interprete deve tempestivamente farlo presente e scusarsi. (Sara)²⁹⁶

Anche secondo me è stata gestita bene l'interazione con il dottore e secondo me ha fatto bene Gabriella a puntualizzare di essersi dimenticata un'informazione, è giusto che l'interprete si assuma le proprie responsabilità anche se l'errore non è grave, non penso abbia disturbato né medico, né paziente. È normale, a mio parere, quando c'è uno scambio denso di informazioni, tralasciare qualcosa, l'importante è accorgersene e saper rimediare al meglio. (Federica)²⁹⁷

Accanto all'introduzione di uno sguardo più sfumato e di una capacità di analisi critica della situazione, la formatrice affronta altre tipologie di errore, dovute alla scarsa dimestichezza con tecniche e strategie di tipo professionale. La formatrice aiuta quindi le studenti a individuare strategie appropriate che possano condurle a superare l'errore. Queste strategie sono poste all'attenzione delle studenti attraverso domande esplorative che indagano il comportamento interpretativo:

[02/05/2017 19.40.03] Formatrice: Quando il medico diceva i nomi delle medicine e la posologia, Camilla... ha preso appunti? (Labo1_C8)

Ci sono state alcune imprecisioni terminologiche che lei stessa ha notato, come sui nomi degli alimenti. Trattandosi di cose della vita quotidiana, è importante averle sempre sulla punta di lingua. ma, se così

²⁹⁶ "A me personalmente non piace lasciar pensare a *una mia non professionalità*, non mi piace far vedere che non conosco qualcosa. In questo caso, sarei meno rigida nei miei confronti perché non è un argomento in cui non sono esperta. Certo è che se facessi questo lavoro in un campo specifico come quello medico, così come in un altro campo, sarebbe molto più grave una mia mancanza di conoscenza e *sarebbe ancora più lecito per il cliente medico mettere in dubbio la mia professionalità*".

²⁹⁷ La studente dimostrava già un atteggiamento meno rigido nei confronti dell'errore, visto come occasione di apprendimento:

A mio parere ci sono dei casi in cui ammettere di non sapere può essere visto come un segno di professionalità: l'interprete che si ritrova a tradurre nei contesti più diversi non può ovviamente essere onnisc[i]ente e sarebbe sbagliato se fingesse di conoscere ogni argomento e si buttasse su una traduzione sbagliata piuttosto *che ammettere di non sapere e affinare le sue conoscenze*. In un caso del genere credo che non perderebbe la fiducia del cliente, ma al contrario la guadagnerebbe.

non fosse, bene usare strumenti on-line. Avevate degli strumenti on-line aperti durante l'interpretazione? (Formatrice, Labo2_F1a)

In questo secondo caso, la formatrice porta all'attenzione di una studente una grave lacuna (la non conoscenza di termini del lessico quotidiano, come "salvia"), ma conclude il proprio feedback correttivo con una domanda che suggerisce una possibile risoluzione. L'intervento della formatrice mira difatti, più che a fornire equivalenze traduttive (soprattutto se banali e reperibili individualmente, come in questo caso)²⁹⁸, a guidare le studenti verso l'acquisizione di un pensiero strategico che possa sostenerle nella pratica professionale autonoma. La creatività delle studenti viene così sollecitata nel corso della lezione:

[13/12/2017 18.52.21] Vorrei che pensasse a delle possibili strategie che avrebbe potuto mettere in campo per risolvere il problema del nome dell'esame che non ha capito... (Labo2_C6)

Solo in due casi la gestione dell'errore da parte della formatrice è più sbrigativa, o non sfrutta l'errore per portare all'attenzione delle studenti la complessità del compito interpretativo. Nel primo caso, si tratta dei suggerimenti in itinere dati durante la simulazione, che si configurano come brevi enunciati nella chat di Skype che rimane aperta nel corso della simulazione stessa. Questi interventi servono a suggerire pronunce (esempio 1), rettificare malintesi (esempio 2), risolvere rapidamente dei dubbi nella lettura del copione da parte del medico o del paziente (esempio 3) o ancora dare indicazioni in caso di problemi tecnici (esempio 4).

1.

[04/04/2017 19.18.14] Formatrice: black con la a, va bene :) (Labo1_C5)

2.

[09/05/2017 19.25.51] Formatrice: è aumentata di ottocento grammi

[09/05/2017 19.26.00] Formatrice: ragazzi, un bambino alla nascita pesa sui tre chili!!!

[09/05/2017 19.26.30] Camilla: ;)

²⁹⁸ Diverso è il caso di patologie, sintomi ed esami specifici, oppure di termini culturalmente marcati, che pongono maggior difficoltà e per cui la formatrice interviene comunicando l'equivalente traduttivo.

[09/05/2017 19.26.35] Formatrice: :D (Labo1_C9)

3.

[16/05/2017 19.37.37] Formatrice: dottoressa: si chiama sylvie, non fatima²⁹⁹

[16/05/2017 19.37.39] Formatrice: O.O

[16/05/2017 19.37.43] Formatrice: la paziente (Labo1_C10)

4.

[08/11/2017 18.11.36] Formatrice: manteniamo la finzione³⁰⁰

[08/11/2017 18.11.41] Formatrice: :)

[08/11/2017 18.11.45] Formatrice: Può capitare

[08/11/2017 18.11.53] Formatrice: Brava!

[08/11/2017 18.12.16] Formatrice: Brave, va benissimo (Labo2_C1)

Nella seconda tipologia di intervento, la formatrice fornisce delle equivalenze traduttive (soprattutto in Labo2, caratterizzato da una maggior attenzione alla terminologia rispetto alla precedente sperimentazione) che appaiono come delle parentesi all'interno di una valutazione più approfondita su errori di altro genere:

[10/01/2018 19.02.40] Formatrice: Un'ultima cosa: un errore di comprensione sulla fine... nei gruppi di autoaiuto non lavorano [m]edici, ma volontari: ex malati/pazienti/persone con dipendenze che hanno superato il problema e fanno da "coach" emotivo e pratico a persone alle prese con quella difficoltà.

[10/01/2018 19.02.45] Formatrice: Però non è personale medico ;) (Labo2_C8)

²⁹⁹ Nella simulazione, la studente che ricopriva il ruolo della dottoressa chiama "Fatima" la paziente ivoriana, che si era presentata come "Sylvie". L'emoicon lascia trasparire lo sbigottimento di fronte a un cambiamento così radicale e potenzialmente imbarazzante.

³⁰⁰ Era appena caduta la linea della chiamata su Skype e le studenti avevano dovuto riprendere l'interazione.

[17/01/2018 18.44.27] Formatrice: Faire la fete (con circonflesso): fare serata, quindi ubriacarsi come dei matti

[17/01/2018 18.44.36] Formatrice: Non "fare una festa" ;) (Labo2_C9)

In entrambi i casi, alla laconicità della correzione si accompagna un emoticon, che restituisce emotività – e mitiga – la spiegazione altrimenti sbrigativa della formatrice.

Infine, l'errore delle studenti può essere sfruttato come fonte di informazioni sulle eventuali manchevolezze dell'attività didattica. Nel caso seguente, la domanda esplorativa non solo prende in carico e conferisce valore all'espressione di una difficoltà da parte della studente, ma indaga eventuali criticità della progettazione didattica.

[02/05/2017 19.27.27] Camilla: ho perso qualcosa verso il fondo.. ma mi sono accorta di aver perso la [c]oncentrazione

...

[02/05/2017 19.27.51] Formatrice: Come mai pensa di aver perso la concentrazione?

[02/05/2017 19.28.43] Camilla: non ne ho idea...forse pensavo che fosse finita e quindi non mi aspettavo un<'> altra battuta.. non so ahah

[02/05/2017 19.29.01] Formatrice: ok :)

[02/05/2017 19.29.13] Formatrice: forse era troppo lunga la simulazione?

[02/05/2017 19.29.45] Camilla: nono assolutamente...è stato un attimo di spegnimento del mio cervello

[02/05/2017 19.29.51] Formatrice: (intanto vi mando un video di cui vi avevo parlato, ma che non mi ricordo di avervi inviato - sulla presa di note e i simboli: <https://www.youtube.com/watch?v=1Z-AmvDMDN8&t=709s>)

[02/05/2017 19.30.28] Formatrice: Ok... ero curiosa perché è anche importante capire se era un discorso di concentrazione calata dovuta a rumori o alla stanchezza

VII.3 Emotività

La lezione di interpretazione è percepita come un momento emotigeno, in cui le sensazioni dominanti sono a tono negativo: ansia, agitazione, paura sono termini ricorrenti. Le studenti sentono di non dover dare spiegazioni rispetto alla presenza di tali stati emotivi: la difficoltà emotiva della lezione e della disciplina sono date talmente per assodate che parlare di stati emotivi di disagio non suscita stupore né pudore neppure in un contesto pubblico.

Al termine della prima lezione on-line del Labo2, la formatrice chiede alle studenti che differenze abbiano riscontrato tra la lezione in presenza e quella da remoto, suggerendo loro di soffermarsi sia sugli aspetti positivi che negativi. Le quattro studenti dichiarano di aver preferito la lezione on-line, sia per il realismo³⁰¹ della situazione interpretativa, sia perché consente di ridurre lo stress che si prova durante la lezione in aula:

Flavia: ho preferito di gran lunga questo tipo di situazione, poichè ritengo che sia *più comodo soprattutto per gestire le emozioni*. Inoltre ricrea ancor di più una possibile IT.

Alice: anche io preferisco la situazione online, sia per le condizioni audio, sia *per la gestione dell'ansia*. A casa, in un ambiente in cui ci sentiamo confortevoli, oltre che alla possibilità di avere tutti i supporti tecnici che in classe non si hanno, *si ha una maggiore sicurezza, nonostante comunque ci abbiano sentito anche le altre partecipanti*. (Flavia e Alice³⁰², Labo2_F1)

L'ultima affermazione è particolarmente rappresentativa del vissuto delle studenti: l'elemento che più disturba è l'effetto spettacolo, in cui l'interprete si esibisce di fronte a un pubblico che osserva e che giudica.

Personalmente mi sentirei più a mio agio in un ambito dialogico perché le persone coinvolte sono un numero limitato mentre in un ambito di conferenza mi sentirei meno a mio agio a *parlare di fronte a tante persone*. (Flavia, Labo1_F3)

In questo caso, la studente riporta una motivazione particolare per la sua predilezione per l'ambito dialogico, che viene solitamente preferito per la minor distanza relazionale tra i partecipanti: l'assenza

³⁰¹ Il tema ritorna nel *journal* di Ester, dove viene presentato come motivo di gradimento del corso.

³⁰² Le due studenti sono insieme e lavorano dallo stesso dispositivo.

di un pubblico³⁰³. Lo stesso scenario viene evocato da una studente nel raccontare un episodio difficile:

[17/01/2018 18.57.53] Simona: Ho fatto da italiano a francese, ma forse mi sono emozionata davanti al "pubblico": le cose le sapevo, le note le avevo prese anche discretamente, ma avevo la voce rotta e in un punto proprio mi sono bloccata, non so se per l'ansia da prestazione...

[17/01/2018 18.59.04] Simona: Perché quando si interpreta con la Prof Parodi si va davanti a tutti, forse quello mi ha un po['] bloccata³⁰⁴

...

[17/01/2018 18.59.55] Simona: Al telefono invece non mi succede, nessuno mi vede, forse lì è la chiave di tutto... (Labo2_C9)

Anche il setting è percepito come emotivamente coinvolgente, forse troppo, e va a creare, o ad alimentare, percezioni lacunose di autoefficacia, come mostra l'estratto seguente:

[21/03/2017 20.35.15] Sara: sì infatti, io per decidere del mio futuro la prima facoltà che ho escluso è stata medicina. Non ce la farei comunque in quel campo, anche da interprete (Labo1_C3)

[21/03/2017 20.43.21] Gabriella: Questo intervento è un po' di parte perché per esperienza non ho mai sopportato i medici "freddi" con i pazienti, ma la maggioranza è così, io per come sono fatta so che non ce la farei quindi mi lascerei coinvolgere e non riuscirei a trasmettere il messaggio come fanno loro. Resta comunque il fatto che mi trovassi in una situazione del genere sarei estremamente in difficoltà, quindi probabilmente non mi sentirei "all'altezza" di accettare l'incarico (Labo1_C3)

[21/03/2017 20.47.51] Mauro: se il medico dice : bisogna tagliare la gamba! tradurrei con lo stesso tono suo di voce, senza esitazioni o vibrazioni, anche se mi verrebbe da piangere per il paziente³⁰⁵ (Labo1_C3)

³⁰³ L'immagine rimanda all'interpretazione consecutiva di conferenza, la modalità più praticata nel corso istituzionale di interpretazione italiano-francese. Nel caso delle lingue affini, come l'italiano e il francese, l'interprete di consecutiva è esposto a un pubblico che può essere almeno parzialmente in grado di monitorare la bontà della resa dell'interprete.

In questo senso, l'interpretazione telefonica presenta uno scenario meno problematico per le studenti, poiché l'interprete è fisicamente rimosso dal luogo dove si trova almeno uno dei partecipanti.

³⁰⁴ La studente ritorna sull'episodio anche a posteriori, nel proprio diario autoriflessivo, in cui le sensazioni negative vengono rievocate esplicitamente, a riprova della salienza del vissuto.

³⁰⁵ A questo intervento, una studente risponde mettendo in campo uno dei problemi effettivamente più scottanti per un interprete in setting ad alto portato emotivo, come quello medico:

L'emozionalità viene ancora una volta esperita come un ostacolo alla professione, tanto più significativo perché, a differenza di altre discipline, non si "fa" l'interprete, ma interpreti si "è". Non bastano quindi, applicazione e passione, ma sembrano necessarie predisposizioni caratteriali innate.

[21/03/2017 20.28.35] Camilla: a me piacerebbe fare questo lavoro, però penso che mi lascerei coinvolgere troppo dalle situazioni, cosa che secondo me non andrebbe troppo bene (Labo1_C3)

Anche in questo caso, la studente vive la propria emozione come un impedimento insormontabile. Il dialogo didattico si è mosso quindi in direzione del riconoscimento, della presa in carico e della gestione funzionale delle emozioni. Non tutte le emozioni sono a tono negativo: la componente emotigena dell'interpretazione stimola invece alcune studenti, che esprimono il proprio amore per la sfida o che traducono la sensazione provata in termini più positivi:

(...) Se ci sarà la possibilità sarebbe interessante anche sperimentare l'interpretariato di conferenza, *per mettersi in gioco*. (Rosaura³⁰⁶, Labo1_F3)

[13/12/2017 18.38.15] Formatrice: com'è andata?

[13/12/2017 18.38.37] Simona: Più a<n>drenalinica dell'altra volta (Labo2_C6)

Una volta finita l'interpretazione, ero molto emozionata, mi sentivo felice e orgogliosa di esserci riuscita. Nonostante la tensione, mi sono divertita tanto: sento che sarebbe il più bel lavoro del mondo, il lavoro in cui mi sentirei più gratificata e che spero un giorno di poter fare. (Simona, J2_1³⁰⁷)

Per la natura particolare della disciplina, è importante che la formatrice dedichi spazio all'espressione e all'esplorazione delle emozioni a tono negativo, per contestualizzarle e ridurne la portata potenzialmente distruttiva, agendo con diverse strategie per ripristinare la fiducia in sé della studente, manifestando la propria apertura all'Altro e caratterizzando lo spazio espressivo come ambiente

[21/03/2017 20.48.27] Sara: vabbè ma è ovvio che per professionalità non mi metterei a piangere però poi piango tre ore nel bagno

³⁰⁶ La studente si è appassionata all'interpretazione in ambito medico, al punto da volerne fare l'oggetto della sua tesi di laurea magistrale, con la formatrice della sperimentazione come corelatrice. Il progetto è stato però accantonato per via delle lunghe tempistiche della stesura di una convenzione con un ente ospedaliero.

³⁰⁷ Si tratta della prima interpretazione nella vita della studente.

comunicativo in grado di accogliere le espressioni emotive senza giudicarle e senza lasciarle in sospeso, come non-detti che incombono sul vissuto della studente. La formatrice può:

1. Riconoscere le manifestazioni di insicurezza delle studenti: riconoscere le difficoltà, anche a esprimersi, significa identificare e non rimuovere, censurare o ignorare le espressioni di emotività o insicurezza.

[28/03/2017 19.23.48] Elisa: come Gabriella, sul forum ho scritto che farei una veloce ricerca su internet. al medico posso dire che sto facendo una brevissima ricerca? come giustifico il mio silenzio

[28/03/2017 19.24.23] Formatrice: io sarei per fare la ricerca senza interrompere l'interpretazione, quindi senza fare silenzio.

[28/03/2017 19.24.48] Elisa: magari dovrei anche conoscere la malattia però come si fa a sapere davvero tutto ... :O

...

[28/03/2017 19.25.51] Formatrice: naturalmente non si può sempre sapere tutto :)

[28/03/2017 19.26.10] Formatrice: ma il telefono, che ci sottrae un sacco di fattori di comprensione, ci consente di avere maggiori possibilità di ricerca

[28/03/2017 19.26.27] Formatrice: col tempo, poi, lavorare con l'attenzione divisa è sempre meno pesante (Labo1_C4)

[04/04/2017 20.37.24] Formatrice: #Mauro: la trovo un'idea estremamente interessante. Molto. Penso di capire perché la traduzione a vista possa essere considerata invisibilità livello 10...

...

[04/04/2017 20.39.30] Mauro: @formatrice, scusi professoressa la presenza di quei puntini non mi lascia capire se davvero ho detto una cosa interessante oppure no :)

[04/04/2017 20.39.49] Formatrice: Ma certo!

[04/04/2017 20.39.59] Formatrice: Ci mancherebbe che io usi del sarcasmo

[04/04/2017 20.40.29] Mauro: oggi non riesco a capire il tono ;)

[04/04/2017 20.40.36] Formatrice: :)

[04/04/2017 20.41.01] Formatrice: è una possibilità che non mi era venuta in mente- ed è sempre interessante quando qualcuno fa emergere cose inaspettate, non prese in considerazione dal proprio punto di vista

[04/04/2017 20.42.06] Formatrice: anche perché... su due piedi, non mi sarebbe venuta in mente affatto la traduzione a vista come una forma di interpretazione. Nonostante la sua oralità, rimane un'oralità zoppicante, falsata, in cui "orale" è solo il medium e non lo stile... (Labo1_C5)

[02/05/2017 19.31.03] Camilla: beh un po['] stanca lo sono però non era lunga la simulazione :)

[02/05/2017 19.31.32] Rosaura: Posto la mia domanda su aulaweb, spero di averla formulata bene

[02/05/2017 19.31.34] Formatrice: la stanchezza fa tanto!

[02/05/2017 19.31.42] Formatrice: Non si preoccupi, Rosaura - al massimo ce la spiega (Labo1_C8)

[02/05/2017 19.44.02] Camilla: io mi sono accorta di averli usati [i riempitivi] ma in realtà li usavo per prendere tempo quando cercavo le cose :(

[02/05/2017 19.44.33] Formatrice: è pur sempre una strategia, l'importante è che funzioni in maniera naturale (e che poi ci si crei un glossario dell'ambito di lavoro ;) (Labo1_C8)

[02/05/2017 19.58.44] Mauro: non so se ho dato una risposta corretta

[02/05/2017 20.00.04] Formatrice: A me la sua risposta è piaciuta, la condivido. (Labo1_C8)

[09/05/2017 19.38.11] Camilla: se avesse trovato un altro medico forse si sarebbe potuto arrabbiare... perché io ho inte[r]pretato la frase dei tre bambini come: sì dottore, ho 3 bambini quindi so come è (ma detto con tono molto cortese e un sorriso), infatti poi comunque ring<n>razia il dottore

[09/05/2017 19.38.51] Formatrice: L'interpretazione delle battute sta a voi ;) (Labo1_C9)

[09/05/2017 19.39.44] Sara: Forse è un po' arzigogolata come domanda però la carico

...

[09/05/2017 19.39.55] Formatrice: Grazie, Sara

...

[09/05/2017 19.40.10] Formatrice: Più è contorta, meglio è (Labo1_C9)

2. Tematizzare ed esplorare collettivamente nel dibattito di classe le emozioni espresse, utilizzandole per allargare l'ambito di discussione e approfondire le credenze delle studenti:

[21/03/2017 20.28.35] Camilla: a me piacerebbe fare questo lavoro, però penso che mi lascerei coinvolgere troppo dalle situazioni, cosa che secondo me non andrebbe troppo bene

[21/03/2017 20.29.03] Mauro: anche a me, spero proprio di specializzarmi in ambito medico/scientifico

[21/03/2017 20.29.07] Formatrice: questo è un nodo cruciale. Sapersi tutelare senza perdere in empatia. Quanto è possibile e quanto ci costa?

Quando la situazione lo consente (o richiede), come nel caso della presenza di una sola studente, l'esplorazione ha un carattere più intimo, in cui domande esplorative che si centrano sugli elementi di difficoltà si alternano con la rassicurazione. Nel dialogo seguente, l'errore e le emozioni d'ansia vengono ricondotti nell'alveo della quotidianità. L'errore viene normalizzato e se ne sottolinea il potenziale trasformativo nell'ultimo messaggio, che valorizza la disponibilità e la capacità della studente di condividere e analizzare un episodio potenzialmente doloroso e imbarazzante, cercandone le cause.

[17/01/2018 18.55.50] Simona: Forse anche per lo stato emotivo di oggi. Questa mattina mi è capitato di interpretare in francese nella consecutiva ma non sono stata molto brillante...

...

[17/01/2018 18.56.19] Formatrice: anche questa è una buona osservazione.

[17/01/2018 18.56.26] Formatrice: Buona anche per il journal.

[17/01/2018 18.56.29] Formatrice: Come mai?

...

[17/01/2018 18.56.42] Formatrice: Ha avuto difficoltà con la terminologia, con le note, con la situazione didattica?

[17/01/2018 18.57.53] Simona: Ho fatto da italiano a francese, ma forse mi sono emozionata davanti al "pubblico": le cose le sapevo, le note le avevo prese anche discretamente, ma avevo la voce rotta e in un punto proprio mi sono bloccata, non so se per l'ansia da prestazione...

[17/01/2018 18.58.51] Formatrice: ita[l]iano a francese sicuramente non è facile. E mi sembra comprensibile che il pubblico metta un po' in ansia...

[17/01/2018 18.59.04] Simona: Perché quando si interpreta con la Prof Parodi si va davanti a tutti, forse quello mi ha un po bloccata

[17/01/2018 18.59.06] Formatrice: Cerchi di non sentirla come una presenza giudicante, ma complice...

[17/01/2018 18.59.28] Formatrice: Pensi che anche con noi si interpreta davanti a tutti... Non in presenza fisica, certo...

[17/01/2018 18.59.40] Formatrice: Comunque io le dico solo che ho già notato dei miglioramenti...

[17/01/2018 18.59.53] Formatrice: Glieli scriverò nel commento al suo journal.

[17/01/2018 18.59.55] Simona: Al telefono invece non mi succede, nessuno mi vede, forse lì è la chiave di tutto...

[17/01/2018 19.00.09] Simona: Grazie Professoressa 😊

[17/01/2018 19.00.47] Formatrice: Grazie a lei :) è stata, come sempre, brava: e non si affligga per la piccola débâcle di oggi. Capita anche ai migliori³⁰⁸ e mi sembra che le abbia dato degli spunti di riflessione³⁰⁹. (Labo2_C9)

L'esplorazione delle percezioni lacunose di autoefficacia delle studenti può divenire una esplorazione collettiva. In questo caso, la formatrice non rilancia un dibattito, ma sollecita l'espressione di sogni e stati d'animo, incoraggiando le studenti che manifestano interesse nei confronti della professione:

[16/05/2017 20.42.37] Formatrice: Chi, fra noi... vorrebbe interpretare più che tradurre?

[16/05/2017 20.42.51] Camilla: io no

[16/05/2017 20.43.21] Federica: lo nemmeno, attualmente sono più per la traduzione

[16/05/2017 20.43.23] Camilla: ma devo dire che l'ambito socio-sanitario mi affascina.. e se proprio dovessi farlo, vorrei fare l'interprete in questo ambito

[16/05/2017 20.43.35] Mauro: *io non saprei, penso di non esserne capace*

³⁰⁸ In questo caso, il ricorso a un modo di dire potrebbe suggerire paragoni e visioni entitarie. Una formulazione migliore avrebbe potuto essere "Capita anche ai più esperti".

³⁰⁹ In questo caso, la presenza di una sola studente consente di prestare maggior attenzione all'esplorazione dello stato emotivo: si tratta difatti del tipo di dialogo individualizzato che abbiamo nei *journaux*.

[16/05/2017 20.43.54] Formatrice: *Mauro, secondo me se è una questione di capacità lei ha tutte le carte in regola...*

[16/05/2017 20.44.05] Isabella: io sì

[16/05/2017 20.44.07] Sara: io sarei tendente al no, ma non pongo limiti alla Provvidenza ahaha! No, scherzi a parte, non lo escluderei, ma dopo tanto tanto esercizio

[16/05/2017 20.44.09] Formatrice: Poi, se è una questione di passione o di preferenza è un altro discorso

[16/05/2017 20.44.15] Camilla: io mi agito troppo³¹⁰ :(

[16/05/2017 20.44.17] Gabriella: A me piacerebbe molto di più! Però mi rendo conto che avrei solo qualche speranza con il francese, non con l'altra lingua che studio. In ogni caso la traduzione non mi interessa molto, quindi penso che mi concentrerei su altri ambiti

[16/05/2017 20.44.34] Formatrice: Qual è l'altra sua lingua, Gabriella?

[16/05/2017 20.44.38] Formatrice: E che ambiti sceglierebbe?

[16/05/2017 20.45.11] Isabella: io invece non mi sento per niente preparata in francese, mentre molto di più in spagnolo

[16/05/2017 20.45.20] Gabriella: La speranza è l'ultima a morire, no?

Il tedesco, mi piacerebbe o fare l'interprete (fr e it) o lavorare nel turismo/organizzazione eventi con aziende (fr de it)

[16/05/2017 20.45.29] Formatrice: *Comunque, la simulazione in classe è solo parzialmente realistica. Ci sono ottimi studenti che in una situazione reale fanno cilecca, e studenti che in classe sono medi e che dal vivo sono brillanti...* (Labo1_C10)

3. Condividere il proprio vissuto, contribuendo così a normalizzare le emozioni provate e a far capire che possono essere superate. Nel caso seguente, viene alla luce la difficoltà di gestire

³¹⁰ Nonostante la studente lamenti ancora una eccessiva agitazione, nel questionario conclusivo afferma di sentirsi più sicura di sé al momento di affrontare una interpretazione. La stessa studente è stata poi segnalata dalla formatrice per un incarico presso l'Alliance Française, che la studente ha accettato e condotto a termine riportando alla docente dapprima gli errori commessi, quindi la propria soddisfazione nell'aver portato a termine un incarico retribuito e nell'essere stata inserita nei contatti dell'Alliance Française per lavori futuri.

espressioni facciali³¹¹, riconosciuta dalla formatrice che risponde rifacendosi alle difficoltà che lei stessa prova:

[02/05/2017 20.14.18] Camilla: ecco...io per le espressioni facciali ho dei problemi... nel senso che si vede tutto. se non capisco o se ho dubbi o altro

[02/05/2017 20.15.17] Mauro: D'accordo

...

[02/05/2017 20.16.19] Sara: Anche io ho molti problemi con le espressioni! Però in IT almeno questo lato non si vede :)

[02/05/2017 20.17.49] Formatrice: E nella trattativa trovo molta difficoltà a mantenere [!]a distanza dopo un po' che si lavora con lo stesso gruppo, penso a situazioni di formazione o training per adulti. Forse non è neanche giusto, in realtà, mantenerla, perché un ambiente disteso aiuta.

L'esposizione delle difficoltà di un interprete *senior* può servire a ridimensionare la percezione di difficoltà che le studenti provano, contribuendo a renderla “normale” e superabile – o quantomeno gestibile – con l'esperienza. Importante è far comprendere che il punto non è non provare emozioni, ma sapere che cosa farne, come utilizzarle e come esprimerle. Un buon esempio di studente efficace in questo senso è Simona, studente del Labo2 che nella propria autovalutazione riporta sensazioni positive e descrive le strategie utilizzate per superare le difficoltà.

[20/12/2017 19.09.23] Simona³¹²: (...) Comunque la sensazione dopo aver interpretato è piuttosto positiva, certo c'erano quelle incertezze anche terminologiche a cui ho cercato di porre rimedio o con perifrasi, o come nel caso del foglietto, suggerendo strategie alternative, ma nel complesso mi è sembrato di essere riuscita a cavarmela abbastanza bene. Ogni tanto mi capita di chiedere conferma ai locutori di quanto hanno appena detto perché al telefono parte delle parole si perdono, io posso intuirle, ma per essere certa³¹³ ancora preferisco chiederne conferma diretta. (...) (Labo2_C7)

³¹¹ Tema sollevato anche nel Labo2 da una studente che giudica “positiva” la distanza dai partecipanti primari, perché l'interprete “non deve occuparsi di aspetti relazionali come la sua postura o la sua espressione facciale mentre interpreta” (Cristina, Labo2_F4a).

³¹² La studente non ha nessuna esperienza di interpretazione nel suo corso di studi precedente. La sua frequentazione al corso non è cominciata con la prima lezione.

³¹³ All'incertezza la studente efficace oppone strategie e non si demoralizza.

Tale autovalutazione, e i sentimenti che vi sono espressi, si pone in contrasto con la narrazione dell'interpretazione "fallita" durante il corso curricolare (cfr. *supra*), in cui la stessa studente riporta l'episodio spiacevole insieme a sensazioni di confusione, incomprensione e impotenza. Fondamentale appare dunque riuscire a trovare delle soluzioni strategiche creative per oltrepassare un momento di difficoltà, uno sforzo creativo e individuale non semplice. Di fronte di difficoltà oggettive, come le lacune terminologiche, la strategia risolutive d'elezione è più facilmente accessibile (lo studio) sia alla studente sia alla formatrice in ascolto; quando il problema è legato a un'emotività che ci invade, un maggior sforzo di analisi e di autocritica costruttiva (volta, cioè, all'individuazione di una possibile strategia) può essere richiesto.

VII.4 Modellamento di ruolo

Attraverso il confronto continuo con la formatrice e le principali attività didattiche a carattere argomentativo (dibattito sul forum e valutazione), le studenti apprendono un modo di domandare, di dibattere e di valutare. La differenza tra la prima e la seconda sperimentazione in termini di partecipazione e di caratteristiche del gruppo classe, nonché il maggior accento dato alla valutazione nel Labo2, tracciano dei percorsi affini ma che puntano maggiormente nell'una o nell'altra direzione.

VII.4.1 Modellamento di ruolo: esplorare e indagare (Labo1)

Il ruolo della formatrice nel corso delle sperimentazioni si esprime spesso attraverso la domanda: mentre la risposta chiude uno spazio aperto di discussione, la domanda sollecita il pensiero critico e l'esplorazione di sé. La domanda di lancio posta sul forum dalla formatrice nelle prime quattro lezioni on-line rappresenta un modello su cui si plasmano le domande poste dalle studenti, in particolare nel loro ruolo di Osservatrici.

La domanda non è solo una richiesta di informazioni a cui la formatrice o le colleghe forniscono una risposta, ma è stata considerata come un contributo a pieno titolo che consente alla classe di dibattere su questioni collettivamente riconosciute come valide. Questo approccio alla domanda viene impiegato dalla formatrice innanzitutto nei confronti delle domande poste dalle studenti in chat: viene promosso l'atto del chiedere come espressione di pensiero critico e contributo positivo all'andamento

della lezione – in ultima analisi, come atto di responsabilità nei confronti di sé e della classe. L'importanza data a questa azione discorsiva viene sottolineata da forme di lode e riconoscimento che contribuiscono alla creazione di un ambiente comunicativo protetto, in cui le studenti possano osare l'esposizione di sé rappresentata dal porre una domanda. Nell'esempio seguente, una studente parte dal disaccordo espresso nei confronti delle parole di un collega (che censurerebbe le espressioni di rabbia e frustrazione da parte del paziente) per portare alla luce un suo dubbio:

[04/04/2017 20.08.03] Camilla: Mauro: ti provo ;) (ma in realtà è perché sono super confusa anche io e non ne vengo fuori ahaha) ma se un interprete resta freddo e distaccato quando il medico è distaccato e non deve mitigare...perché l'interprete mitiga quando un paziente è arrabbiato (tornando all'interpretazione della scorsa volta) P.S.= ora, a parte gli scherzi, è una domanda seria :) (Labo1_C5)

La studente costruisce la sua domanda caricandola di forme di svalutazione, mitigazione e autocensura, nonostante la questione le sembri di chiara importanza. Riconoscendo una difficoltà a esprimersi in maniera assertiva, la formatrice risponde promuovendo il superamento della difficoltà emotiva e valorizzando l'espressione della propria opinione in un contesto pubblico.

[04/04/2017 20.08.46] Formatrice: Camilla, perché non ci ha posto questa domanda sul forum³¹⁴? :D

[04/04/2017 20.08.51] Formatrice: meravigliosa domanda!

(Labo1_C5)

Come nel caso precedente, le domande delle studente vengono spesso accolte con entusiasmo, sottolineando il modo in cui fanno emergere le riflessioni delle studente e contribuiscono all'andamento della lezione:

[26/04/2017 20.09.18] Formatrice: Domanda interessante!

(Labo1_C7)

[02/05/2017 19.33.12] Formatrice: Ottima domanda, è stata una delle riflessioni alla base di questa simulazione

³¹⁴ Si può qui forse intravedere una forma di critica nei confronti della domanda posta dalla stessa studente nel forum, che risultava invece incompleta e troppo prescrittiva. La domanda posta in chat, al contrario, rivela una forma di pensiero complesso.

(Labo1_C8)

[16/05/2017 20.18.24] Formatrice: @Mauro Questa è una domanda azzeccatissima

(Labo1_C10)

Inoltre, l'atto stesso del domandare viene valorizzato, anche quando il concetto espresso è controverso, inesatto o poco conseguente; in questo caso, la formatrice introduce dei parametri di valutazione che possono aiutare a costruire un giudizio personale più solido e approfondito. La valorizzazione della domanda, tuttavia, è necessaria in particolare se sembra venata da forme di insicurezza:

[02/05/2017 20.09.42] Mauro: non so se c'entra, però nella comunicazione f2f io trovo molto fastidioso toccare la persona che ascolta, può essere considerato come un riempitivo?

[02/05/2017 20.10.22] Formatrice: *Domanda eccellente...*

[02/05/2017 20.10.30] Formatrice: *E difficile...*

[02/05/2017 20.10.45] Formatrice: lo credo che dipenda da moltissimi fattori:

[02/05/2017 20.10.55] Formatrice: -conoscenza pregressa e relazione di fiducia

[02/05/2017 20.10.59] Camilla: così senza riflettere io direi che non toccherei la persona che as<s>colta

[02/05/2017 20.11.02] Formatrice: - stato emotivo dei parlanti

[02/05/2017 20.11.07] Mauro: è come il "no?!" ogni due per tre nelle frasi

[02/05/2017 20.11.18] Formatrice: - tipo di contatto

[02/05/2017 20.11.26] Formatrice: -tipo di atto di parola (battuta, consolazione...)

[02/05/2017 20.11.33] Formatrice: in generale, sono per NON toccare

[02/05/2017 20.11.43] Formatrice: lo trovo poco professionale

[02/05/2017 20.12.04] Formatrice: casi di emergenza: stato emotivo in difficoltà della persona

[02/05/2017 20.12.15] Formatrice: -età della persona (bambino)

[02/05/2017 20.12.57] Formatrice: invece, sono favorevole all'utilizzo delle mani per spiegare le istruzioni e dare un ritmo al discorso <.>, ma con estrema attenzione a non abusarne.

[02/05/2017 20.13.03] Camilla: sì anche riflettendoci non toccherei la persona. Per consolare sì, mi verrebbe più spontaneo, ma secondo me a parole non si può dire farei così o così... dipende tutto dal contesto in cui ci troviamo³¹⁵

[02/05/2017 20.13.11] Formatrice: Certo...

[02/05/2017 20.13.28] Formatrice: E' più un indirizzo che una regola... Come indirizzo, non toccherei, recisamente³¹⁶.

[02/05/2017 20.13.45] Formatrice: Abbiamo altri strumenti per mantenere l'attenzione e stab[i]lire un contatto:

[02/05/2017 20.13.48] Formatrice: le espressioni facciali

[02/05/2017 20.13.52] Formatrice: lo sguardo

[02/05/2017 20.13.54] Formatrice: il sorriso

[02/05/2017 20.13.59] Formatrice: il posizionamento (da non sottovalutare)

[02/05/2017 20.14.16] Formatrice: => dove sono disposti i partecipanti= qual è la distanza tra loro? (Labo1_C8)

Questo lungo estratto mostra come la domanda possa venire accolta e valorizzata per poi ricevere una risposta esaustiva. In questo caso, la formatrice sceglie di non rilanciare alle studenti l'argomento (una strategia possibile), ma di rispondere direttamente.

Sul forum, si può tracciare una trasformazione nella modalità in cui le studenti pongono le loro domande, che, col tempo, si avvicina al modello proposto implicitamente dalla formatrice nei suoi interventi.

La domanda della formatrice presenta una struttura semplice: la prima parte è costituita dalla descrizione di un comportamento comunicativo osservato nella simulazione, che può riguardare sia le scelte interpretative della studente-interprete, sia un atteggiamento del medico o del paziente; nella

³¹⁵ La studente resiste alle semplificazioni e rifiuta di dare un giudizio del tipo giusto/sbagliato, sottolineando la necessità di una visione dettagliata del contesto in esame. La formatrice risponde per confermare questa posizione, aggiungendo però la necessità di un minimo di astrazione ai fini della discussione.

³¹⁶ Affermazione contraddittoria che rivela un conflitto tra il desiderio di non assolutizzare la propria risposta e una opinione personale di cui la formatrice è convinta.

seconda parte, si trova la domanda rivolta alla classe, che sollecita ad analizzare e valutare criticamente lo scenario.

Vi propongo una riflessione sull'agentività dell'interprete:

L'interprete ha corretto l'equivoco sulla data (10, non 6 di marzo), ma non è intervenuta per spiegare dove fosse Lingue, né è intervenuta per fare un commento personale sulla presenza del bambino come interprete.

Cosa ne pensate? Quando è lecito intervenire, quando no?

(Labo1_F1)

Non è insolito trovare un interlocutore che, per disabitudine, non tiene conto della difficoltà dell'interprete a interpretare lunghi pezzi o a coordinare la comunicazione.

Quali strategie potrebbe mettere in atto l'interprete per prevenire, impedire o rettificare queste situazioni?

(Labo1_F2)

Le due simulazioni presentano due situazioni differenti per contesto e interlocutori. In quale situazione l'interpretazione è andata meglio, e perché? E cosa significa per un'interpretazione "andare meglio", secondo voi?

(Labo1_F3³¹⁷)

Questo testo ci porta a una riflessione sulle strategie pratiche dell'interpretazione.

Nel testo, il paziente afferma di voler controllare i valori della "maladie de Lyme". Che cosa ha fatto

l'interprete a questo punto e che cosa avreste fatto voi, come interpreti?

Se volete, potete condividere eventuali risorse che avreste utilizzato.

(Labo1_F4)

Anche le domande successive della formatrice sul forum possono seguire lo stesso schema, descrivendo uno scenario o un comportamento delle studenti, e partendo da questi per indagare ulteriormente le idee:

Avete individuato una bella serie di parametri, bene! Propongo anche il punto di vista del coordinamento

³¹⁷ In questo caso, la formatrice si astiene dal descrivere le due simulazioni per non orientare il giudizio delle studenti, ma chiede che siano loro ad analizzare i motivi alla base della propria valutazione.

dell'interazione: nel primo caso abbiamo una situazione emotivamente meno carica e un paziente meno in difficoltà rispetto alla paziente incinta, che ha fatto una lunga pausa (in cui è intervenuta la dottoressa, giustamente) e dalle risposte a monosillabi si è capito che era in dif[fi]coltà.

Che fare in un'interpretazione telefonica quando un paziente si mostra (per difficoltà emotive o meno) poco loquace?

(Labo1_F3)

Da alcune risposte emerge una <non> riluttanza ad ammettere una lacuna nella propria preparazione, il che naturalmente è una possibile strategia - che va però dosata con cura.

la domanda è: ritenete che questa strategia possa inficiare il rapporto di fiducia che si ha con il cliente? Se sì, in che contesti? Se no, perché?

(Labo1_F4)

Dalla quinta lezione viene introdotto il ruolo dell'Osservatore: la domanda di lancio sul forum spetta a una studente. Il forum resta comunque a disposizione di chiunque voglia porre domande durante la lezione, ma solo dopo la domanda di lancio, che ha la precedenza anche sulle domande della formatrice. Se osserviamo il formato in cui le studenti formulano le proprie domande, vediamo che nella prima lezione in cui interviene una Osservatrice lo schema della formatrice non viene seguito:

Rapporto medico-paziente: cosa deve fare l'interprete se uno dei due attacca l'altro? Che ruolo ha l'intonazione dei parlanti?

(Camilla, Labo1_F5)

L'intervento della studente presenta alcune debolezze: innanzitutto, manca una descrizione chiara dello scenario. Nonostante le domande si basino sulla simulazione appena trascorsa, non è comprensibile da studenti che abbiano acceduto alla lezione in ritardo (come alcune volte è accaduto) e non abbiano quindi avuto modo di ascoltare tutta la simulazione.

Le due domande sono giustapposte in una relazione traballante dal punto di vista della temporalità e della consequenzialità, poiché l'indagine del valore attribuito al ruolo dell'intonazione dovrebbe precedere l'individuazione di strategie risolutive in una situazione conflittuale; nella prima domanda notiamo anche la presenza del verbo "dovere", che rivela un atteggiamento ancora prescrittivo.

Nella lezione successiva, la domanda posta dall'Osservatrice conserva alcuni tratti critici (l'impostazione prescrittiva), introducendo una descrizione del comportamento dell'interprete che si

configura più come valutazione tra pari; al contempo, si può osservare la mitigazione delle domande poste, che mettono in dubbio la bontà della scelta traduttiva della collega e che chiedono alla classe di fare altrettanto:

E' giusto che ogni volta che si interpreta per entrambe le lingue dire "allora" o "signora il dottore chiede..."? Rosaura ha gestito molto bene la situazione anche quando il dottore chiede scusa alla paziente per la domanda che poteva essere imbarazzante, e che poteva essere fraintesa dalla paziente.

(Zoe, Labo1_F6)

Meno prescrittiva e più consequenziale è la domanda della terza Osservatrice, che rimanda alle difficoltà incontrate dall'interprete durante la simulazione. In questo caso, la studente non dà un giudizio di merito, né ricorda le soluzioni strategiche messe in atto dalla collega, ma incoraggia a trovare nuove modalità di risoluzione del problema, pur non descrivendo quanto accaduto:

Quanto i problemi di linea possono incidere sull'interpretazione? E come potrebbe gestire l'interprete questa situazione?

(Federica, Labo1_F7)

Affine al modello della formatrice è invece la domanda dell'Osservatrice nella lezione successiva, che descrive uno scenario, richiede un giudizio di valore sulla criticità e una sua risoluzione:

Durante la simulazione il dottore dice al paziente di eseguire particolari gesti o movimenti per poterlo visitare. Il fatto che l'interprete non sia presente per poterli vedere potrebbe compromettere la sua resa? Quanto questo potrebbe risultare un limite e come è possibile aggirare l'ostacolo³¹⁸?

(Rosaura, Labo1_F8)

³¹⁸ In una lezione precedente, la stessa studente propone una modalità di domanda esplorativa per indagare le motivazioni all'origine di un comportamento traduttivo, affine alla modalità della formatrice:

[04/04/2017 19.44.12] Rosaura: Ho notato che Mauro usa la prima persona per rendere quello che dice il dottore, mentre usa la terza per riportare quanto detto dalla paziente. è voluto? (Labo1_C5)

Lo stesso si può dire per l'Osservatrice della lezione 9: la domanda è meno chiara e non totalmente aperta (suggerisce una causa e una risoluzione alla laconicità della paziente), ma riprende il modello della descrizione, indaga le cause e sollecita una risposta strategica al problema³¹⁹:

La risposta a monosillabo della paziente dopo la spiegazione del dottore, che le mostrava in contemporanea ciò che stava spiegando a parole, potrebbe essere dovuta a una mancata comprensione per la non simultaneità della traduzione? (Tornando sempre al discorso di cosa sia bene interpretare in via telefonica e cosa in presenza) L'interprete potrebbe risolvere chiedendo al medico di segmentare il discorso? O in che modo?

(Sara, Labo1_F9)

Infine, l'Osservatrice dell'ultima lezione on-line propone una domanda molto meglio strutturata e più completa rispetto a quella da lei posta nella settima lezione da remoto, quando svolgeva lo stesso ruolo. Compare la descrizione dello scenario, l'individuazione di una possibile difficoltà dell'interlocutore fragilizzato (il paziente) e dell'interprete, e chiede uno sforzo creativo in questo senso.

Nella simulazione proposta c'è stata un'interazione fra il medico e una tirocinante in cui si fa un commento personale a una realtà diversa rispetto a quella italiana. La tirocinante conclude con una battuta che la paziente, nonostante parli un'altra lingua, potrebbe aver interpretato come mancanza di rispetto nei suoi confronti e l'interprete potrebbe essersi trovato in difficoltà in questo tipo di situazione. Come possono quindi essere gestite queste situazioni? (Federica, Labo1_F10)

L'assunzione del modello di domanda della formatrice attesta chiaramente un modellamento di ruolo, ma non è questo, nello specifico, l'obiettivo didattico che ci si è posti. Ciò che più conta è l'apprendimento di una progressiva strutturazione del pensiero e di una capacità di ribaltare situazioni e comportamenti per osservarli sotto altre angolazioni. Conferire alle studenti la responsabilità di porre la domanda di lancio è un'operazione didattica che promuove non solo l'autonomia, ma anche il pensiero critico che sostiene l'interrogarsi e che da esso è sostenuto. L'atto del chiedere viene individuato come un momento prima di tutto riflessivo, in cui la studente fa chiarezza con se stessa rispetto a che cosa ha visto, ha percepito, ha valutato; in seguito, queste percezioni e idee vengono organizzate in un insieme coerente per poter essere espresse pubblicamente. In questo caso, non solo

³¹⁹ È altrettanto interessante che la scarsa partecipazione della paziente, la cui passività non consente di comprenderne stato d'animo, livello di comprensione e volontà di adesione alle proposte terapeutiche, sia considerata nella nona lezione on-line una criticità a tutti gli effetti.

la studente individua un problema e cerca di ampliare la sua gestione, ma lo fa in maniera interrogativa, prevedendo già l'apparire di risposte diverse e variegate. Modellare l'atto del chiedere significa allora modellare la capacità di analizzare, spiegare e spiegarsi con la consapevolezza di offrire alla classe un contributo che ne occuperà il tempo e le energie sotto lo sguardo della formatrice.

VII.4.2 Modellamento di ruolo: valutare e valutarsi (Labo2)

Nel Labo2, il dibattito (o il dialogo, nei casi in cui era presente una sola studente³²⁰)³²¹ di classe verte soprattutto sulla valutazione: il ciclo autovalutazione-valutazione tra pari- feedback formativo sulla *performance*-autovalutazione a posteriori- feedback formativo sull'autovalutazione viene promosso dalla stesura del *journal* e potenziato dalla frequenza di poche studenti. Nel caso in cui sia presente una sola studente, il dialogo rende possibile una esplorazione più intima delle cause all'origine di comportamenti interpretativi inefficaci, come gli scogli percepiti o vissuti emotivi di disagio o di impotenza.

La modifica nell'impostazione del dialogo formativo ha avuto origine sia a partire dalle impressioni raccolte dalle studenti della prima sperimentazione, sia dall'approccio passivo al dibattito di alcune studenti del Labo2, che avrebbero avuto a nostro giudizio bisogno di più tempo (e frequenza) per assumere i comportamenti comunicativi necessari alla partecipazione attiva alla discussione di classe. Il dibattito sul forum dipende fortemente dalla partecipazione attiva delle studenti: in alcuni casi, la partecipazione di una studente particolarmente intuitiva serve a stimolare la discussione e ad aiutare lo sviluppo di un pensiero più analitico e complesso, consentendo alla formatrice di impostare un confronto attraverso domande esplorative (secondo intervento della formatrice) e rilanci (terzo intervento della formatrice):

³²⁰ In questi casi impreveduti, abbiamo risolto l'*impasse* della simulazione leggendo entrambe le parti (una situazione di estrema inautenticità), oppure coinvolgendo madrelingua italiani che si trovavano nello stesso luogo della formatrice nel ruolo del paziente, soluzione che introduce un elemento di veridicità nella lettura del copione che avviene da una persona adulta, sconosciuta e senza esperienza di interpretazione telefonica, come può essere un paziente.

³²¹ Situazione che si è posta nel quaranta per cento delle lezioni, tre volte con la stessa studente (Simona) e una volta con Elisa. Si tratta anche delle due studenti che hanno compilato il loro *journal*.

L'interprete ha utilizzato la terza persona per rivolgersi alle due interlocutrici, utilizzando anche il discorso indiretto: "elle dit que...". Una volta, ha utilizzato la prima e si è corretta passando poi alla terza persona. Secondo voi, in un'interpretazione telefonica è meglio usare la prima o la terza persona? C'è differenza tra l'IT e un'interpretazione in presenza dal punto di vista dell'interprete? (Formatrice)

Stranamente, nonostante sia abituata ad interpretare in prima persona, mi è venuto abbastanza naturale utilizzare la terza persona, nonostante poi abbia usato la prima e poi mi sia corretta, proprio perché in questo caso mi è venuto più naturale utilizzare la terza. Sicuramente la differenza sta nel fatto di essere in presenza o meno, almeno nel mio caso. (Alice)

@Alice: Può spiegare meglio qual è la differenza tra IT e presenza per come l'ha vissuta lei? (Formatrice)

Per quanto riguarda l'interpretazione in presenza è proprio la presenza fisica a rendermi più partecipe, anche dal punto di vista linguistico. Nell'IT, essendo fuori dal luogo fisico in cui si svolge la conversazione, mi sento un po' più estranea ed esterna. Non so se mi sono spiegata (Alice)

A mio parere in un contesto del genere, soprattutto in un contesto ginecologico, avrei utilizzato il tu. In particolare per rassicurare la paziente e creare un rapporto confidenziale dottore/paziente. Dal punto di vista della differenza tra IT e un'interpretazione in presenza nell'utilizzo dei pronomi, non credo ci sia una grande differenza, dipende dalle scelte dell'interprete. (Flavia)

Secondo noi, se si è in presenza è meglio usare la prima persona, mentre a distanza è meglio usare la terza persona perché l'interprete non fa parte del contesto comunicativo e quindi non può sostituirsi alla persona. (Emma ed Ester³²²)

Per esperienza e per "allenamento" personalmente mi viene automatico interpretare usando la terza persona sempre, ma credo che in questo episodio la terza persona fosse particolarmente indicata perché marcava una separazione più netta tra i vari ruoli. Ad esempio quando l'interprete ha usato la prima persona "mi hanno fatto una puntura", correggendosi poi in "le hanno fatto una puntura", era chiaro che la puntura fosse stata fatta alla paziente e non a lei stessa, ma con la terza persona si evitano possibili problemi di equivocità.

³²² Le due studente sono insieme e condividono lo stesso dispositivo.

Penso anche che la distanza tra locutori in un interpretariato telefonico sia maggiore rispetto a uno in presenza, e che l'interprete possa sentirsi maggiormente spinto a / sentire più come automatico usare la terza persona. (Cristina)

@Cristina: Trovo molto interessante un'affermazione presente nel suo post: nell'IT, il contesto comunicativo può indurre l'interprete a sentirsi più distante e distaccato, ma, paradossalmente, proprio perché usa la terza persona, più presente nella conversazione perché non utilizza mai l'"io" per riportare un discorso.

Secondo voi, il distacco dai partecipanti come caratteristica del contesto telefonico è un fattore positivo o negativo? (Formatrice)

A mio parere dipende dalla situazione e dal contesto, come ho detto sopra. (Flavia³²³)

secondo noi, in questo contesto è meglio mantenere un distacco, in modo da rendere la comunicazione il più neutrale possibile e per evitare qualsiasi equivoco. (Emma ed Ester)

Il distacco dai partecipanti dovuto al fatto di interpretare al telefono penso sia entrambi, sia positivo che negativo, a seconda dei punti di vista.

Positivo perché il fatto di non essere presente fisicamente permette all'interprete di concentrarsi maggiormente sulla comunicazione, magari andando anche a fare ricerche su internet o svolgendo altre azioni nel frattempo. In più non deve occuparsi di aspetti relazionali come la sua postura o la sua espressione facciale mentre interpreta.

Negativo manca tutto l'aspetto non verbale della comunicazione. Trovo infatti che la mimica del volto, la postura, i gesti o lo sguardo dei locutori siano elementi preziosi per la comunicazione, che possono aiutare a comprendere meglio ciò che si vuole dire, o tradire invece un pensiero diverso rispetto alle parole che poi si pronunciano. Quindi se l'interprete nota stizza, sorpresa o paura potrà magari usare un tono più rassicurante o deciso, a seconda dei casi. (Cristina, Labo2_F4a)

L'autovalutazione di Alice e le riflessioni di Cristina servono a stimolare il rilancio da parte della formatrice. Sembra tuttavia che le altre studenti faticino a uscire da una modalità di partecipazione

³²³ Una risposta del genere (come quella di Alice più sotto), che denota una visione già sfaccettata e non granitica, non è però di aiuto all'interno di un dibattito di classe, poiché non esplicita tali sfaccettature, ad esempio riportando approfondimenti, casistiche possibili, strategie risolutive adattate a un contesto. Questo tipo di risposta dovrebbe quindi essere incentivata dalla formatrice per poter produrre un modellamento di ruolo, ma risulta difficile nel Labo2 a causa della scarsa frequenza di alcune studenti.

passiva o superficiale: il modellamento di ruolo avvenuto nel Labo1 richiederebbe più tempo e una frequenza più assidua. Quando la presenza di alcune studenti l'ha consentito, il forum di classe è stato quindi animato dalla discussione, sul modello del Labo1; in altri casi, spostare l'accento sulla valutazione ha permesso di lavorare anche con una sola studente, e di perseguire il medesimo obiettivo – lo sviluppo di un approccio analitico e critico alla lezione, alla professione, ai casi che ci si parano incontro nella vita – percorrendo però una strada alternativa.

La valutazione della formatrice serve al doppio scopo di fornire alle studenti informazioni più precise sui criteri qualitativi (discussi insieme all'inizio del corso) e sulla loro applicazione, e di sostenere la studente nelle sue difficoltà, esplicitando un approccio all'errore normalizzante e rassicurante. Così facendo, le studenti possono riuscire a individuare le proprie lacune nutrendo la sensazione di poterle gestire e superare, e a valutare l'operato delle colleghe in maniera costruttiva, senza mitigazioni o reticenze. L'errore può essere così affrontato pubblicamente dalle studenti senza che vi sia un senso di esposizione: l'errore viene indicato e accettato come momento critico che non condiziona il valore della persona.

La valutazione della formatrice viene espressa in chat mentre le studenti riportano le proprie valutazioni tra pari nel forum. All'inizio del corso, le domande della formatrice nel forum e in chat promuovono l'esplorazione delle strategie utilizzate per incoraggiare una valutazione tra pari e un'autovalutazione mirate:

Quali elementi problematici avete individuato nell'interpretazione (contesto, relazioni tra partecipanti, resa dell'interprete)? Come avrebbe potuto risolverli l'interprete? (Formatrice, Labo2_F1)

[08/11/2017 18.29³²⁴.55] Formatrice: Bene, Ester ha risposto riportando alcuni elementi della sua esperienza. Ci sono stati altri fattori di difficoltà secondo lei, Ester?

[08/11/2017 18.30.18] Formatrice: Contesto, relazioni tra partecipanti, problemi tecnici...?

[08/11/2017 18.30.22] Formatrice: E come li ha risolti? (Labo2_C1)

³²⁴ La chat riporta un orario diverso da quello effettivo, che era un'ora indietro. La lezione on-line del Labo2 si svolge difatti dalle 17.00 alle 18.00.

Le risposte della studente, tuttavia, non sono approfondite e si configurano come una semplice descrizione dei comportamenti messi in atto, senza esplorazione degli stati d'animo o dei ragionamenti che hanno condotto alla scelta di tali strategie:

alcune frasi erano lunghe e ho dovuto annotarmi alcune cose. Inoltre non sapevo la traduzione di salvia e prezzemolo. Nel punto in cui parlava del Marocco non ho capito il lavoro che faceva la paziente ma ho cercato comunque di rigirare il discorso. (Ester)

(...) Ci sono state alcune imprecisioni terminologiche che lei stessa ha notato, come sui nomi degli alimenti. Trattandosi di cose della vita quotidiana, è importante averle sempre sulla punta di lingua. ma, se così non fosse, bene usare strumenti on-line. Avevate degli strumenti on-line aperti durante l'interpretazione? (Formatrice)

Anche secondo me il paziente e il medico si sono calati bene nella parte e hanno scandito bene le parole rendendo il discorso ben comprensibile. Io non avevo nessuno strumento a disposizione se non il blocco degli appunti (Ester, Labo2_F1)

In questa prima lezione, le altre studenti propongono valutazioni tra pari benevole e poco precise, caratterizzate da forme di mitigazione del giudizio e lodi non argomentate. Fattori come “il contesto” e “il tono” vengono trattati in maniera superficiale, mentre molto spazio viene dato alla risoluzione del problema tecnico, che costituisce per le studenti una novità, nonché un caso in cui agenzialità e visibilità dell'interprete diventano necessarie:

Flavia: A mio parere l'interprete è stata abbastanza capace di fronteggiare i problemi che ha riscontrato durante la chiamata, come ad esempio quando c'erano dei problemi di audio. Invece il contesto era molto familiare e gestito abbastanza bene.

Alice: Anche a mio parere l'interprete è stata molto brava, sia nel lessico, sia nella pronuncia ma soprattutto durante il problema riscontrato con l'audio, dato che poteva essere una situazione realistica. Ho notato che l'interprete ha dato del lei alla paziente, mentre io che ero il medico davo del tu. Ma comunque in generale l'interprete ha fatto un buon lavoro.

Miriam: secondo me sia il medico sia il paziente sono state molto abili nel calarsi nella parte, il loro tono era abbastanza adeguato. L'interprete è stata brava e abbastanza scattante, è riuscita anche a gestire i problemi di audio e ad interpretare dei passaggi un po' più lunghi e ricchi di informazioni. (Labo2_F1³²⁵)

Ancora nella terza lezione on-line, le risposte delle studenti rimangono poco esaustive e poco chiare nell'individuare e nell'utilizzare parametri valutativi. La domanda della formatrice è volutamente aperta³²⁶; si tratta di una domanda che può dare origine a risposte complesse e analitiche oppure, come in questo caso, consentire a studenti poco indagatrici o che lavorano insieme di partecipare comunque al dibattito.

Due domande aperte, rispondete una per volta segnalando il vostro nome nella risposta:

Che cosa ha funzionato bene nell'interpretazione?

Quali punti potrebbero essere migliorati e come? (Formatrice)

Probabilmente qualche problema con la lingua e dovrei decidere se utilizzare il tu o il vous quando parlavo con la paziente, ho fatto un pò di confusione. (Flavia)

L'interpretazione è stata scorrevole anche se difficoltosa in alcuni punti, ma comunque l'interprete ha fatto in modo di farsi capire e spiegare bene il tutto. L'unico appunto che potremmo fare è la coerenza fra i pronomi personali tu/vous. (Alice e Giada³²⁷, Labo2_F3)

L'ultima risposta mostra un ragionamento conflittuale (“scorrevole anche se difficoltosa”) e una esposizione sbrigativa di una delle criticità della resa. Il fatto che le studenti condividano lo stesso dispositivo non facilita l'approfondimento e l'espressione di un pensiero individuale, e consente invece lo sviluppo di discussioni a latere che non vengono condivise nell'intervento sul forum, dove

³²⁵ Le tre studenti sono insieme e condividono lo stesso dispositivo.

³²⁶ La domanda di lancio nel Labo2 è spesso preparata in anticipo a causa della scarsa frequenza delle partecipanti: accade che la formatrice debba svolgere una delle parti (in un caso, entrambe) del copione; preparare la domanda in anticipo consente di ridurre i tempi di attesa delle studenti al termine della simulazione. Questo accorgimento si accompagna alla già vista reticenza delle studenti: la domanda più aperta e generica ha allora la funzione di consentire a tutte di esprimersi.

³²⁷ Le due studenti sono insieme e condividono lo stesso dispositivo.

appare solo una sintesi del pensiero delle due partecipanti. La stessa mancanza di chiarezza e la stessa sinteticità appare nell'intervento immediatamente seguente:

a mio parere i ruoli sono stati ben coperti, l'interprete quando ha avuto problemi ha saputo comunque gestire la situazione. Il tono di voce era abbastanza adeguato. Qualche problema a livello di pronuncia e a volte problemi di accordi per quanto riguarda i pronomi e i relativi verbi. Molti termini specifici (Miriam, Labo2_F3)

In questo intervento emerge una caratteristica del Labo2, ossia la maggior accettabilità dei comportamenti coordinativi, che vengono però trattati in maniera superficiale. L'accento alla terminologia rimane sospeso: la studente ha voluto individuare un fattore di difficoltà (la simulazione contiene molti termini specifici, difficili da reperire) o lodare la *performance* della collega (l'interprete ha usato molti termini specifici, dimostrando competenza linguistica e capacità di risoluzione dei problemi)? La formatrice interviene allora per proporre una modalità valutativa più completa e puntuale, rispondendo alla sua stessa domanda non in una forma dubitativa che riduca la propria autorità epistemica e situazionale, ma riproducendo il tipo di risposta che una studente potrebbe dare, eliminando forme di mitigazione del giudizio ma mantenendo l'accento sulle strategie funzionali e sulla natura non distruttiva dell'errore ("È riuscita a trasmettere dei concetti tecnici, come il "focolaio di influenza" (*le foyer...*) con delle perifrasi più semplici"), pur ricordandone le conseguenze. Questo tipo di intervento diretto, che costituisce un modellamento di ruolo nella sua forma più esplicita, rappresenta una novità rispetto alla presenza didattica meno assertiva del Labo1.

1) Che cosa ha funzionato bene?

L'interprete è stata capace di mantenere la concentrazione e di chiedere ripetizioni al paziente quando voleva avere più tempo per cercare dei termini specifici. E' riuscita a trasmettere dei concetti tecnici, come il "focolaio di influenza" (*le foyer...*) con delle perifrasi più semplici. A volte, questa resa più semplice ha portato anche a delle imprecisioni, per esempio nel caso della domanda sul sonno leggero/profondo (*léger/profond*) che è stata tradotta: "Comment est votre sommeil, vous avez une sudoration... une transpiration pendant la nuit?".

Si è corretta nel corso dell'interpretazione ("maigré" è poi diventato "maigri"), riuscendo quindi ad acquisire conoscenze in corso d'opera.

Il tono di voce è rimasto costante, non ci sono stati segnali di agitazione.

2) Che cosa potrebbe migliorare?

Un lavoro sulla terminologia anche più quotidiana aiuterebbe a velocizzare le risposte (per esempio, la questione dei "draps mouillés"<>).

Ulteriori annotazioni...

- C'è stato un malinteso sul genere del paziente: Babacar è un nome maschile, ma siccome il testo era letto da una voce femminile, il malinteso era naturale.

- la definizione di catarro era imprecisa: su wikipedia, graile ("secrezione", "muco") è l'[e]quivalente di "flegma" in italiano. Se andiamo a vedere le definizioni di quest'ultimo, ci rimandano alla teoria ippocratica degli umori... in auge nel Medioevo ;) mentre in francese, la pagina è molto, troppo dettagliata e ci fa capire che il termine non è stato colto perfettamente.

- aggiungo anche che... all'ospedale Galliera di Genova è attivo il servizio di interpretariato telefonico (come all'ospedale Evangelico di Voltri). (Formatrice, Labo2_F3)

La stessa tipologia di valutazione strutturata si incontra anche nella sesta lezione, in cui è presente una sola studente. Sul forum si indagano aspetti etici e deontologici della simulazione, che impegnano cognitivamente la studente, mentre in chat la formatrice propone una valutazione accurata della simulazione, in cui la studente interviene per chiedere una conferma della bontà del proprio comportamento interpretativo, manifestando così la propria incertezza nei confronti dei parametri di qualità³²⁸.

[13/12/2017 18.39.43] Formatrice: ora procediamo così: io le do un feedback sull'interpretazione qui in chat... Mentre lei risponde alla domanda che trova sul forum di classe

[13/12/2017 18.39.47] Formatrice: :)

[13/12/2017 18.39.55] Simona: Va bene

[13/12/2017 18.41.05] Formatrice: In generale, l'interpretazione è andata bene: <i>curamente paziente e medico si sono capite ed è riuscita anche a trasmettere buona parte dell'emotività di entrambe, in entrambe le lingue. Ho notato che in italiano riusciva a rendere l'emotività anche con l'intonazione, in

³²⁸ La studente non ha una formazione precedente in interpretazione. Ha seguito un corso di laurea triennale in Lingue e Letterature Moderne (fuori Genova) e ha incontrato l'interpretazione per la prima volta nel corso di laurea magistrale, nella forma dell'interpretazione di conferenza.

francese lo faceva ma insisteva anche sull'aspetto più strettamente linguistico, usando più espressioni per far capire i sentimenti della paziente.

[13/12/2017 18.41.50] Formatrice: L'esame di cui si stava parlando è l'"amniocentesi". Anche in francese, spesso i parlanti la chiamano "amniosynthèse" invece che "amniocentèse". Purtroppo questo non è passato.

[13/12/2017 18.41.50] Simona: Ed è buono..?

[13/12/2017 18.41.56] Formatrice: Ma certo!

[13/12/2017 18.42.10] Formatrice: è buono riuscire a trasmettere le emozioni dei parlanti

[13/12/2017 18.42.38] Formatrice: l'invito è a utilizzare tutte le risorse linguistiche che abbiamo (quindi intonazione, ritmo) anche in francese

[13/12/2017 18.42.46] Simona: Faccio fatica a pronunciarlo persino in italiano il nome di questo esame



[13/12/2017 18.43.00] Formatrice: :)

[13/12/2017 18.43.26] Formatrice: Nell'interpretazione telefonica è fondamentale riuscire a sfruttare tutte le potenzialità della voce, che diventa il nostro unico strumento di relazione e di lavoro...

...

[13/12/2017 18.47.22] Formatrice: Forse a causa della linea disturbata, ha perso dei concetti importanti, come il fatto che la paziente era incinta; anche la spiegazione dell'esame le è in parte sfuggita (la paroi<s> abdominale et ut[é]rine), ma ha spiegato comunque che l'ago veniva "immesso nella zona addominale". Quando invece ha disposto delle informazioni necessarie, come che cosa fosse la trisomia 21, ha risposto in maniera autonoma, senza chiedere alla dottoressa. Del resto, l'informazione non poteva essere sbagliata; forse si poteva informare il medico del fatto che la paziente chiedeva delucidazioni, anche perché la dottoressa ha cominciato a utilizzare molti termini tecnici che forse non erano accessibili alla paziente.

[13/12/2017 18.49.04] Formatrice: Ho trovato molto interessante quando la paziente ha fatto una pausa, lei le ha chiesto se aveva detto qualcosa; poi, quando la paziente ha detto di non sapere cosa fare, ha usato la terza persona, al contrario di quanto aveva fatto nel corso del resto dell'interpretazione, in cui ha usato la prima: in quel caso, ha detto "la patiente me semble incertaine"

[13/12/2017 18.49.24] Formatrice: In questo caso, ha parlato in prima persona come interprete, commentando uno stato emotivo - che era comunque stato esplicitato dalla paziente.

[13/12/2017 18.51.06] Formatrice: Una situazione simile l'abbiamo avuta lunedì in classe, in cui l'interprete ha riportato al medico che il paziente era preoccupato, senza che questo avesse esplicitamente detto: "sono preoccupato". Questo ci ha portato a chiederci che cosa avesse fatto l'interprete: aveva fatto un commento personale a latere (e, nel caso, era sbagliato)? O aveva "tradotto" una porzione del significato, rendendola però esplicita e "esterna" al paziente?

[13/12/2017 18.51.58] Formatrice: In generale, Simona, la trovo sempre molto capace.

[13/12/2017 18.52.21] Formatrice: Vorrei che pensasse a delle possibili strategie che avrebbe potuto mettere in campo per risolvere il problema del nome dell'esame che non ha capito...

[13/12/2017 18.52.37] Formatrice: E... Le faccio una domanda diretta: che risorse terminologiche ha usato - se ne ha usate? (Formatrice, Labo1_C6)

La valutazione in chat affronta diversi punti in maniera approfondita, con lo scopo di modellare un simile comportamento nelle studenti. Questo tipo di valutazione si suddivide in:

1. Commento generale sull'interpretazione: "In generale, l'interpretazione è andata bene: sicuramente paziente e medico si sono capite ed è riuscita anche a trasmettere buona parte dell'emotività di entrambe, in entrambe le lingue". Il commento iniziale serve a dare alla studente una prima, sintetica informazione sul suo operato, rassicurandola;
2. Individuazione di errori e chiarimenti/correzioni: Nella simulazione, la paziente italiana non conosceva il nome dell'esame e chiedeva spiegazioni rispetto al genere di "sintesi" che avrebbe dovuto fare. Poiché la studente-interprete non conosceva l'esame in italiano, non ha saputo correggere l'incomprensione. "L'esame di cui si stava parlando è l'"amniocentesi". Anche in francese, spesso i parlanti la chiamano "amniosynthèse" invece che "amniocentèse". Purtroppo questo non è passato".
3. Individuazione di comportamenti traduttivi problematici, ma a cui la studente ha dato una risposta funzionale: "Forse a causa della linea disturbata, ha perso dei concetti importanti, come il fatto che la paziente era incinta; anche la spiegazione dell'esame le è in parte sfuggita (*la paroi abdominale et utérine*), ma ha spiegato comunque che l'ago veniva "immesso nella zona addominale". Lo stesso vale per comportamenti incoerenti, ma potenzialmente fertili: "Ho trovato molto interessante quando la paziente ha fatto una pausa, lei le ha chiesto se aveva detto qualcosa; poi, quando la paziente ha detto di non sapere cosa fare, ha usato la terza persona, al contrario di quanto aveva fatto nel corso del resto dell'interpretazione, in cui

ha usato la prima: in quel caso, ha detto ‘la patiente me semble incertaine’”. L’annotazione della formatrice acquisisce un suo significato particolare se si tiene conto che la studente interpreta in prima persona e ha un atteggiamento critico nei confronti dell’uso della terza persona (atteggiamento che verrà messo in discussione dalla studente stessa nel corso del Labo2);

4. Rimando a difficoltà affrontate da colleghe nel corso di una lezione precedente e al dibattito di classe sulle conseguenze etiche dell’agire dell’interprete: “Una situazione simile l’abbiamo avuta lunedì in classe, in cui l’interprete ha riportato al medico che il paziente era preoccupato, senza che questo avesse esplicitamente detto: "sono preoccupato". Questo ci ha portato a chiederci che cosa avesse fatto l’interprete: aveva fatto un commento personale a latere (e, nel caso, era sbagliato)? O aveva "tradotto" una porzione del significato, rendendola però esplicita e "esterna" al paziente?”;
5. Lode: “In generale, Simona, la trovo sempre molto capace”. La lode, che si centra sulle capacità della studente e manifestate in diverse occasioni (un concetto rassicurante) chiude la valutazione della formatrice e introduce la parte in cui si sollecita l’intervento della studente;
6. Invito all’elaborazione di nuove strategie per risolvere le problematiche incontrate: “Vorrei che pensasse a delle possibili strategie che avrebbe potuto mettere in campo per risolvere il problema del nome dell’esame che non ha capito...”. Non è la formatrice a dare la risoluzione al problema della studente; al contrario, sollecita la sua partecipazione attiva alla risoluzione dei propri problemi;
7. Domanda esplorativa sulle strategie traduttive: “che risorse terminologiche ha usato - se ne ha usate?”

La studente raccoglie poi le suggestioni della formatrice nella propria autovalutazione nel *journal*³²⁹.

³²⁹ Col tempo, la formatrice si rende conto che l’autovalutazione di questa studente riprende in maniera (troppo) fedele le sue stesse osservazioni: modula allora il proprio intervento nella valutazione di classe, dando un feedback accurato ma non esaustivo, per consentire alla studente di procedere in maggior autonomia (intellettiva ed emotiva) all’autovalutazione: una scelta di cui la studente viene informata (senza che debba conoscerne la motivazione). Anche questo comportamento è stato codificato come sospensione didattica.

Nella lezione successiva, in cui sono presenti più studenti, la valutazione tra pari riesce a individuare in maniera più schietta degli errori, benché le studenti mitighino sempre il proprio giudizio³³⁰:

La resa di Simona è stata ottima. L'unico consiglio che mi sento di darle è che alla fine avrebbe potuto provare a cercare i nomi degli integratori, anche se è riuscita a cavarsela comunque egregiamente.
(Flavia)

Come cose positive sul mio blocco d'appunti ho segnato: buona memoria, buona conoscenza lessicale, a volte buona l'iniziativa che viene presa³³¹. Una volta mi sembra che <che> abbia anticipato un termine medico che non era stato ancora detto dalla dottoressa.

Come piccolo appunto mi sentirei di dire che, sopra[t]utto nella prima parte della telefonata, a volte aveva fretta di rispondere e non lasciava finire di parlare la dottoressa o la paziente. Inoltre a volte traduceva termini di cui poi non si sentiva sicura e tornava a chiederne conferma in italiano o in francese: chiaramente non è una cosa grave ma creava un attimo di confusione.
comunque in generale direi molto bene. (Cristina, Labo1_F7)

La formatrice risponde sul forum sottolineando la validità di alcune osservazioni, sottolineando l'importanza dell'esplorazione delle motivazioni all'origine dei comportamenti interpretativi:

Feedback interessanti! Sulla ricerca c'era un problema tecnico di Simona...

Buono il suggerimento sui tempi dell'interpretazione - è importante capire se ciò accade per timore di non aver abbastanza memoria, così si può magari lavorare sia sulla memoria (che è ottima) che sulla sensazione di insicurezza.

³³⁰ Le studente del Labo2 sono in generale molto supportive e disponibili nei confronti delle colleghe. Nelle brevi discussioni che precedono l'inizio della simulazione, in cui le studente decidono il ruolo che vogliono avere, il dialogo è estremamente cortese, come in questo caso:

[20/12/2017 18.39.15] Flavia: Cristina scusami mentre cercavo le cuffie non ho letto il tuo messaggio... il mio faccio io se volete era per interpretare.. scusami ancora :((Labo2_C7)

³³¹ In questo caso, la studente prende in esame un comportamento interazionale in cui l'interprete manifesta la propria visibilità. Il comportamento non viene accettato acriticamente: la sua bontà dipende dalla situazione. La studente non elabora però ulteriormente la propria affermazione.

Io ho già espresso il mio feedback in chat, ma ripeto: brava! (Formatrice, Labo1_F7)

Nello stesso tempo, la formatrice ha dato la propria valutazione in chat, in cui la descrizione dei comportamenti interpretativi è accompagnata dall'individuazione di punti forti e punti deboli, e dalle possibili cause di questi ultimi:

[20/12/2017 18.50.02] Formatrice: Simona è stata molto capace e molto attiva nel suo ruolo di interprete. Pur utilizzando la prima persona, è intervenuta chiaramente con la sua prima persona quando voleva chiedere chiarimenti, eventualità che aveva già previsto all'inizio dell'interpretazione, avvisandone la dottoressa (ma non la paziente). A livello interazionale, le due persone sono riuscite a capirsi e a comunicare, grazie anche all'atteggiamento collaborativo della dottoressa che ha spesso usato il "noi" e si è posta come essere umano-persona e come donna già dai primi momenti. Simona ha saputo cogliere l'emozione alla base del dialogo e renderla con l'intonazione. La difficoltà maggiore è stata quella terminologica: benché il francese sia molto buono, anche per quel che riguarda la pronuncia, alcuni termini non sono stati resi correttamente - anche a causa del fatto che col telefono non riusciva a utilizzare le risorse terminologiche on-line o su dispositivo, ahimé... è un limite alla resa. Tra questi termini (che trovate comunque nel testo), vi è la sécheresse (non "sechesse"). Sapendo ciò, Simona ha avvisato la dottoressa, molto onestamente di non conoscere alcuni termini e ha anche proposto una soluzione: scrivere i nomi degli integratori su un foglio (una mossa che avrebbe potuta metterla a rischio di critiche, ma ricordiamo che in una situazione reale possiamo usare diverse risorse terminologiche). Molto positivo è stato informare anche la paziente di quanto aveva appena detto alla dottoressa spiegandole cosa stava per avvenire (il foglietto) ma anche facendo così in modo che nessuna fosse esclusa dalle relazioni che si stavano creando. Sul registro, ci sono stati dei disequilibri rispetto al discorso tradotto ([a vol[t]e più alto, a volte più basso), ma questo non ha impedito una buona resa e non è stato comunque grave, si tratta comunque di trovare modi efficaci di passare un contenuto. Attenzione a qualche errorino di grammatica: "diminuer" e non "diminuir", "de moins en moins" non "de plus en plus moins" - ma si tratta di poca roba in una interpretazione molto positiva.

Anche in questo caso, la formatrice inaugura la valutazione con un commento generale sulla performance. Passa poi all'individuazione di comportamenti traduttivi non promossi nelle lezioni, senza però assumere un atteggiamento manicheo, ma sottolineandone gli aspetti problematici: "Pur utilizzando la prima persona, è intervenuta chiaramente con la sua prima persona quando voleva chiedere chiarimenti, eventualità che aveva già previsto all'inizio dell'interpretazione, avvisandone la dottoressa (ma non la paziente)". Il parametro del coordinamento riceve particolare attenzione ed è

collegato al fattore del “tono” che era apparso nei commenti alle prime due simulazioni, mettendo in relazione intonazione ed effetti concreti sulla comunicazione (“A livello interazionale ... intonazione”). Gli errori individuati sono di tipo terminologico, e a essi la formatrice risponde da un lato fornendo i tradimenti corretti, dall’altro individuando le possibili cause dell’errore e lodando un comportamento interpretativo attivo. La valutazione si conclude con un giudizio positivo.

Poco più sotto, Cristina sollecita l’autovalutazione della collega-interprete, contribuendo così con un intervento di animazione che sostituisce positivamente quello della formatrice, per poi ribadire il proprio punto di vista rispetto all’uso della prima persona nella resa. In questo caso, nasce un vero dialogo tra partecipanti alla stessa comunità di apprendimento e professionale:

[20/12/2017 18.59.40] Cristina: Concordo con Formatrice³³²!

[20/12/2017 19.00.12] Cristina: Mi piacerebbe sapere anche il feedback post interpretariato di Simona

[20/12/2017 19.00.32] Formatrice: Anche a me :)

[20/12/2017 19.00.45] Cristina: Aggiungo un’ultima cosa:

[20/12/2017 19.01.01] Formatrice: Sì...

[20/12/2017 19.02.15] Cristina: Nonostante io preferisca usare la terza persona, perché come già detto è la mia impostazione, e penso crei meno ambiguità, Simona è stata molto brava a usare la prima e rendere bene i discorsi delle due parti.

Trovo comunque che con la terza persona durante una interpretazione al telefono si possa avere una resa dei concetti più limpida 😊

[20/12/2017 19.04.08] Formatrice: Il dibattito prima/seconda³³³ è aperto... Come dicevamo, tanti testi sostengono la prima persona sia al telefono che in presenza; devo dire che Simona è riuscita bene a destreggiarsi, ma anche io preferisco usare la terza persona, soprattutto in presenza laddove il contesto sia informale, e utilizzando anche movimenti delle mani e dello sguardo per segnalare interlocutore e parlante (Labo2_C7)

Nella lezione successiva, alla domanda della formatrice che sollecita la valutazione tra pari sul forum, si possono osservare le differenze tra la valutazione confusa e sintetica di una studente che ha

³³² Sostituisce il nome e il cognome della formatrice.

³³³ Refuso per “terza”.

frequentato poco (ed esclusivamente in presenza), e la valutazione accurata e incoraggiante della studente che ha partecipato con maggior frequenza alla sperimentazione, impegnandosi anche nella stesura del *journal* (in cui la dimensione della valutazione/autovalutazione è accentuata³³⁴):

Trovo che la mediazione sia stata efficace, e che siano arrivate tutte le informazioni necessarie al medico.

A volte la resa in francese era veloce e sono scappati alcuni problemi di pronuncia. A parte alcune esitazioni non ho riscontrato nessun altro problema che possa aver ostacolato la comunicazione. (Clelia)

L'interprete è riuscita a destreggiarsi piuttosto bene, ha reso la conversazione quasi interamente in terza persona. C'erano dei momenti di insicurezza e di esitazione, tuttavia l'interprete è riuscita a rimanere concentrata. Nei punti più problematici (quando si parlava del SAMU o del CSM per esempio) ha chiesto ulteriori informazioni prima di tradurre, assicurandosi così di comprendere gli elementi essenziali. Ha

³³⁴ Lo stesso approccio orientato all'interazione viene acquisito da Simona (Labo2), che analizza nel dettaglio quanto avvenuto nella simulazione. Alla domanda della formatrice sul forum: "Che tipo di relazione si è creata tra i tre partecipanti all'interazione? Tra medico e paziente, medico e interprete, paziente e interprete?", la studente risponde:

Il medico cercava di tranquillizzare la paziente, di stabilire un legame di fiducia con lei. Per fare questo, ha enfatizzato più volte la necessità di evitare termini che potessero far preoccupare la paziente (usare "*vescica*" invece di "*nodulo*", che avrebbe potuto far pensare a un tumore) e in generale ha invitato l'interprete ad usare parole che la rassicurassero ("*Tranquillizzi la paziente...*" "*La tranquillizzi pure...*"). A un certo punto, rendendosi conto che il linguaggio specialistico poteva creare dei problemi alla comprensione, il medico ha aperto una parentesi descrittiva per spiegare in cosa consistesse l'"ovaio policistico", permettendo anche all'interprete di capire (*lo spiego anche a lei...*).

La paziente sembrava seriamente preoccupata, soprattutto all'inizio, quando pensava potesse essere un'appendicite o quando si è prospettata la possibilità si trattasse di un ovaio policistico. Ha manifestato apertamente i suoi dubbi e le sue preoccupazioni e verso la fine sembrava rassicurata dalle parole del medico e dell'interprete.

Tra medico e paziente quindi si è instaurata una relazione positiva, basata sulla fiducia reciproca. Anche tra interprete e dottore si è avuta una relazione simile, il medico infatti ha cercato di spiegare i termini più complessi anche all'interprete, cercando di livellare quelle difficoltà dovute all'uso di termini tecnici specifici. Tra paziente ed interprete, l'impressione che ho avuto io, era in realtà come se il "legame" non si fosse sviluppato in modo altrettanto evidente. La paziente poneva delle domande dirette alla dottoressa, interpellandola il più delle volte con la seconda persona del plurale di cortesia "*Vous*", avvalendosi della mediazione esplicita dell'interprete solo di rado (in tutta l'interazione, mi pare che solo una volta la paziente abbia usato la terza persona per riferirsi alla dottoressa "*Est-ce que la docteur pense que...*", quando invece il medico ha usato spesso questa struttura "*Riferisca alla paziente...*", "*Le riferisca anche...*", chiamando in causa la presenza "effettiva" dell'interprete). Agli occhi della paziente la presenza "fisica" dell'interprete sembrava apparire quindi più opaca, rispetto alla prospettiva della dottoressa". (Labo2_F10)

dimostrato di avere una buona memoria e anche un certo spirito di iniziativa, quando verso la fine ha chiesto alla paziente se avesse altre domande da fare al medico prima di congedarsi.

I punti su cui si potrebbe migliorare riguardano forse una maggiore attenzione alla correttezza grammaticale (ho segnato un caso in cui è stato ripetuto il soggetto due volte: *les temps d'attente ce sont très longs*) però, tutto sommato, questi piccoli errori non hanno inficiato la resa traduttiva. (Simona, Labo2_F8)

Parallelamente, la valutazione della formatrice in chat è particolarmente precisa nell'individuare strategie funzionali o meno, a riconoscere positivamente la creatività della studente-interprete, a introdurre spunti di riflessione. Il riconoscimento degli sforzi della studente, nonostante la resa non sempre adeguata, promuove la percezione di autoefficacia e normalizza l'errore: comportamenti interpretativi efficaci e non possono essere presenti nella stessa *performance* senza soluzione di continuità. Qualità ed errore non sono concetti antinomici, ma componenti di una *performance* complessa, in cui, accanto alle criticità, meritano altrettanto di essere nominati l'impegno e la creatività della studente:

[10/01/2018 18.55.44] Cristina: Grazie per l'analisi e riflessioni :) non mi ricordavo più che si dicesse madame le medecin! E ho fatto confusione

[10/01/2018 18.55.57] Formatrice: Non c'è problema :)

[10/01/2018 18.56.16] Formatrice: Siamo qui apposta... ho trovato comunque interessante osservare i tentativi fatti

[10/01/2018 18.56.36] Formatrice: così come ho trovato interessante una certa creatività linguistica nella seconda parte.

[10/01/2018 18.57.05] Formatrice: L'ho trovata efficace, anche se a livello gram[m]aticale era un po' calata, con alcune incongruenze nell'accordo tra aggettivi e nomi maschili e femminili... Forse per la stanchezza, la simulazione era lunghetta...

[10/01/2018 18.57.13] Formatrice: Interessante anche gli interventi autonomi che ha fatto

[10/01/2018 18.57.33] Formatrice: (trovate uno specchietto sulla visibilità e la creazione di < > interventi autonomi nella lezione precedente, ma li rivedremo anche lunedì in classe).

[10/01/2018 18.57.55] Formatrice: lo l'ho trovata "visibile al punto giusto". Interventi di richiesta chiarimento e informazioni rilevanti, in entrambe le direzioni.

[10/01/2018 18.58.27] Formatrice: Per esempio, dopo la parte sul CSM (brava Clelia che ha aggiustato la cosa), Cristina ha chiesto "E lei lo consiglia?", cercando quindi di capire la posizione del medico prima di passare alla resa.

[10/01/2018 18.59.03] Formatrice: E anche quando la paziente ha espresso incertezza (brava Simona, anche per la frase idiomatica usata... ne savoir plus où donner la tete), Cristina ha chiesto se aveva bisogno di più informazioni.

[10/01/2018 18.59.29] Formatrice: Ho trovato questo atteggiamento un segno di accuratezza nella resa, nel cercare di capire le posizioni dei partecipanti, ma anche di cura verso la paziente.

La formatrice dichiara subito sotto i propri parametri valutativi in risposta alle valutazioni tra pari delle studenti sul forum e aggiunge qualche osservazione ulteriore:

[10/01/2018 19.01.09] Formatrice: Ho letto anche i vostri commenti su Aulaweb. Mi trovo d'accordo, anche se, come potete vedere, preferisco concentrarmi su elementi interazionali che sulla pronuncia, per quanto importante - anche perché Cristina ha una buona pronuncia, che va solo un po' allenata.

[10/01/2018 19.01.32] Formatrice: Tra l'altro, potrei sbagliare, ma è scappato un anglismo: il verbo "facere" non esiste, è "faire face à" ;)

Tali manifestazioni di presenza didattica sono accolte con entusiasmo dalla studente, che riporta un'accresciuta percezione di autoefficacia:

[10/01/2018 21.06.29] Cristina: Scusatemi, ho letto solo ora il restante dei messaggi. Professoressa, grazie per gli appunti! Mi ha infuso fiducia!

In effetti mi sono resa conto solo dopo aver detto "facere" di aver mescolato inglese e francese! ;) la ringrazio davvero molto per questo riscontro così dettagliato!

Un feedback formativo in cui componente correttiva e componente apprezzativa si sommano è fortemente gradito dalle studenti, che manifestano spontaneamente l'apprezzamento di questa pratica didattica, che sostanzia il generale gradimento del corso:

[17/01/2018 19.02.21] Simona: Arrivederci professoressa, La ringrazio molto dei preziosi consigli e di questo Suo corso che ho amato tanto ♥ (Labo2_C9)

Ciò avviene in particolare negli spazi dedicati al dialogo: la chat, come nei casi precedenti (nell'esempio immediatamente precedente, la studente era l'unica ad aver partecipato alla lezione), o il *journal*.

VIII. Il rapporto individualizzato: il *journal de l'étudiant(e)*

Nella prima sperimentazione, il diario autoriflessivo delle studente è stato proposto come spazio individuale, privato e protetto, a cui la formatrice avrebbe avuto accesso solo al termine delle lezioni in modo da garantire alle studente l'accesso a uno spazio non sorvegliato. Lo scopo didattico – il monitoraggio di un progresso nel pensiero strategico e nella gestione delle emozioni – è stato presentato accanto all'intento di ricerca: le studente erano consapevoli che il *journal* sarebbe servito come fonte di dati. Solo una studente ha in realtà compilato un diario, e per una sola volta, utilizzando il modello a punti e non addentrandosi in un'autovalutazione profonda; questa avrebbe potuto essere al contrario promossa da un intervento formativo.

A parte un'annotazione sulla relazione tra errore e ansia (cfr. *supra*, Federica, Labo1_J), l'autovalutazione non presenta elementi di interesse.

Nel Labo2, due studente hanno utilizzato il *journal*, entrambe nella forma narrativa: nel primo caso Ester ha redatto due autovalutazioni e impostato un dialogo con la formatrice, rispondendo ai feedback formativi; nel secondo Simona, la studente più assidua del corso, ha redatto regolarmente il diario, per un totale di sei voci indipendenti che si riferiscono a sei *performances* diverse. Poiché l'autovalutazione delle studente si incentra sul proprio ruolo di interprete durante una simulazione, in un corso molto partecipato le voci del *journal* sarebbero state poche: nel Labo1, le ventidue simulazioni, distribuite tra sedici studente, avrebbero significato a malapena una voce del diario a testa. Nel caso del Labo2, invece, la scarsa partecipazione ha permesso il monitoraggio di un percorso continuativo che presenta uno spaccato sul rapporto a due tra formatrice e studente. Con lo scopo di osservare più nello specifico la relazione didattica a due, prenderemo quindi in esame i due *journaux* della seconda sperimentazione, indicati come J1 (scritto da Ester) e J2 (tenuto da Simona).

Gli interventi della formatrice sono redatti nel corpo del testo per creare un rapporto visivamente immediato tra parole della studente e proprio commento, e sono preceduti da due frecce.

Il commento formativo mira a potenziare due aspetti: da un lato, l'aspetto cognitivo attraverso l'introduzione di concetti teorici, spunti di riflessione e domande esplorative; dall'altro, la dimensione emotiva con interventi mirati a sostegno dell'autoefficacia delle studente.

Il feedback conclude il ciclo legato alla singola *performance*; al contempo, promuove e alimenta un altro tipo di ciclicità: l'autoanalisi e la metacognizione³³⁵. Nel *journal*, il feedback formativo non si

³³⁵ L'intento è dichiarato esplicitamente in coda al feedback alla seconda autovalutazione della studente:

Un ulteriore spunto... Ha seguito i corsi istituzionali di interpretazione nel corso di queste settimane? Ha cambiato in qualche modo la sua percezione o il suo vissuto nell'interpretare? Buona riflessione e ancora brava! (J2_2)

centra sulla *performance* interpretativa, che è già stata analizzata e commentata in classe, ma sulla capacità di ripercorrere quanto avvenuto, di individuarne le cause e di proporre strategie di risoluzione funzionali. Il dialogo formativo individualizzato del *journal* ha quindi lo scopo di:

1. Rettificare impressioni erranee, come nell'esempio seguente, in cui la studente afferma di aver descritto l'esame alla paziente per spiegarle di che si trattava; in realtà, era stata la dottoressa a chiarire la natura dell'esame. L'intervento ha lo scopo di impedire una riscrittura (in questo caso, a proprio favore) dell'andamento della simulazione, mettendo in evidenza i ruoli e i contributi interazionali e fungendo da memoria storica.

Non avevo a disposizione un computer per fare la ricerca terminologica, che sarebbe risultata difficile da gestire direttamente da cellulare durante la telefonata. Alcuni termini mi sono quindi sfuggiti, come il nome dell'esame, che ho cercato di rendere fornendone piuttosto una descrizione, forse più funzionale, rispetto al termine medico, per farmi capire dalla paziente.

=> => Un'altra domanda: conosceva il nome e il tipo di esame (amniocentesi) in italiano? La descrizione è stata in realtà fatta dalla dottoressa, che ha spiegato la procedura (con termini abbastanza specialistici, come "paroi abdominale et utérine" e "ponction"). La comprensione tra medico e paziente è nata a partire dall'evidente difficoltà della paziente (che lei ha comunque saputo trasmettere) e dalla disponibilità della dottoressa a spiegare. (J2_2)

2. Riformulare quanto è avvenuto, presentandolo alla studente sotto una nuova luce. Nella simulazione presa in esame più sotto, una giovane turista francese accusa un malessere gastrointestinale: non ricordando o non conoscendo il nome di ciò che ha mangiato, e descrive l'aspetto del cibo. L'interprete, traendo le proprie conclusioni dalla descrizione ascoltata e dopo averne chiesto conferma alla paziente, dà prova di agentività e di gestione della comunicazione riportando al medico il nome del cibo (un tiramisù lasciato fuori dal frigo in un mese estivo), probabilmente responsabile del malessere. La formatrice descrive il comportamento della studente per individuarne in maniera chiara i passaggi e confermarne la validità, che si basa sull'iniziativa autonoma dell'interprete telefonico.

=> => Bene anche come ha gestito, in maniera autonoma, l'indovinello del dolce andato a male: si trattava proprio di un tiramisù, e non c'era particolare bisogno che la dottoressa venisse coinvolta

nella caccia al dessert. Ha richiesto le informazioni necessarie, trovato una risoluzione, e accelerato i passaggi traduttivi. (J2_5)

3. dare spunti di riflessione, riconoscendo al contempo il valore dei ragionamenti della studente e il modo in cui contribuiscono alla riflessione personale della formatrice:

Per questo [la linea disturbata] in alcuni punti ho avuto difficoltà di comprensione che hanno generato alcuni equivoci. Inoltre certe volte non sono riuscita a trattenere in memoria i lunghi turni della dottoressa (premetto che non stavo prendendo appunti), motivo per cui le ho dovuto chiedere di interrompersi un paio di volte per permettermi di tradurre.

=> => Ha messo in luce due elementi interessanti... il primo, sulla presa di appunti: troppa concentrazione sulla presa di appunti può portare, soprattutto in un primo periodo di rodaggio rispetto alle proprie abilità sia interpretative che di presa di note, a un carico cognitivo eccessivo, e quindi a una resa meno precisa. Io consiglio di prendere qualche nota essenziale: numeri (per esempio, i dosaggi dei farmaci, o le date degli appuntamenti) o nomi propri. Il secondo punto è l'interrompere. Premesso che... il lavoro per potenziare la propria memoria è importante, e che comunque un miglioramento della memoria avviene naturalmente col tempo... Interrompere – ossia regolare i turni e il flusso dell'informazione – fa parte di un compito preciso dell'interprete, ossia il coordinamento dell'interazione. Ciò che non si può fare in un'interpretazione di conferenza (interrompere, regolare) è invece parte integrante del mestiere di interprete dialogico. Un turno può essere interrotto o richiesto sia per facilitare il proprio compito di interprete, sia per livellare le asimmetrie nella relazione tra i partecipanti. Può quindi essere una “manovra” volta ad aiutare se stessi, o l'altra persona.

Sia per il punto sulla memoria, sia per quello sulla presa di note, le propongo il model³³⁶ des efforts (o “modello degli sforzi”) di Daniel Gile. Questo modello esplicativo ci dice che il cervello pu[ò] sostenere un certo carico cognitivo, ossia pu[ò] dividere la propria attenzione e le proprie capacità in diverse mansioni fino a un certo punto: più aumentano le attività, più aumenta il carico cognitivo, fino a un punto in cui le attività svolte si deteriorano. Se devo prendere note, memorizzare, cercare terminologia on-line, e infine tradurre, sto lavorando con un carico cognitivo notevole, e la mia resa ne risentirà. La buona notizia è che, man mano che acquisisco dimestichezza in alcune attività, il carico cognitivo diminuisce e la resa migliora. Insomma... è questione di esperienza! (J2_2)

³³⁶ Refuso, per “modèle”.

4. sostenere emotivamente la studente nel caso di una predominanza di emozioni negative, come l'inefficacia, il malessere, lo smarrimento, normalizzando le sensazioni provate e combattendo la svalorizzazione di sé:

(...) ho ridotto all'essenziale la presa di appunti (una pagina sola mi è stata sufficiente, quando in passato arrivavo ad usare anche due fogli A4 fronte retro) e ho cercato di esercitare la memoria a breve termine, riuscendo, il più delle volte (o almeno questa è stata la mia impressione) a portare avanti la resa interpretativa con successo. Può anche darsi che i dialoghi di oggi fossero un po' più facili di altri che ho affrontato in passato e questo potrebbe avermi agevolata nel compito.

=> => Cara Simona, no: i dialoghi non erano affatto più facili. Anzi: c'era una grande abbondanza di linguaggio idiomatico. Eppure, ha reso bene il significato, è stata efficace e ho notato un cambiamento notevole nelle interruzioni e nelle richieste di ripetizioni, che sono molto diminuite (nonostante l'audio disturbato!). La memoria è sicuramente migliorata. Bene, quindi: e non dia il merito alla (presunta! ;) semplicità del testo - si tratta di un lavoro che ha fatto lei e che deve riconoscersi. (J2_5)

5. Proporre eventuali strategie risolutive nel caso in cui la studente non riesca a elaborarne di proprie. Il *journal* è il luogo in cui osservare i propri errori a distanza temporale ed emotiva e cercare di modificare il comportamento inefficace. Se, nonostante il tempo trascorso e lo sguardo più distaccato, la studente non riesce a trovare strategie di risoluzione dei problemi adeguate, è importante che la formatrice intervenga per non lasciare la studente priva di strumenti con cui affrontare la successiva simulazione. La presenza didattica si fa in questo caso esplicita per non abbandonare la studente in una fase di stallo.

Mi è stato segnalato che tendo ad anticipare i turni interpretativi, prima che l'interlocutore abbia effettivamente finito di parlare. Potrebbe essere dovuto al fatto che temo forse di perdermi qualcosa con turni troppo lunghi. L'unica controstrategia che mi venga in mente per bilanciare questa mia tendenza consiste nel chiedere conferma dei dettagli che mi sono sfuggiti nel corso della presa di appunti, ma dopo alcune osservazioni sulla mia performance di oggi non sono tanto sicura si tratti di una strategia adatta ad un contesto professionale.

=>=> La questione dei turni interpretativi è difficile. fa parte del lavoro dell'interprete coordinare i turni dei parlanti. Se l'interprete si trova in difficoltà perché un turno è troppo lungo (il che rappresenta un oggettivo ostacolo al buon svolgimento dell'interpretazione) può segnalarlo con

cortesìa chiedendo all'interlocutore di fermarsi (ovviamente questo non è possibile in una situazione di conferenza, o in misura molto minore). Una soluzione possibile è cominciare l'interpretazione spiegando brevemente a entrambi i partecipanti quali sono le buone norme per lavorare con un interprete: turni non troppo lunghi, eloquio non troppo veloce, e, al telefono, cercare di esplicitare riferimenti visivi.

Accanto a questa strategia, cerchi di coordinare efficacemente i turni trovando una modalità cortese (non sovrappoñendo la voce) e potenzi la memoria, cosa che avverrà comunque con l'esercizio :) (J2_4)

Gli interventi della formatrice riprendono la modalità stilistica del dialogo didattico utilizzato negli altri ambienti comunicativi: a una descrizione delle azioni o delle affermazioni della studente fa seguito una propria ipotesi personale che viene proposta come stimolo alla riflessione o come incoraggiamento. Entrambi gli scopi sono presenti nell'esempio seguente³³⁷, che si conclude con un riconoscimento dell'elaborazione personale della studente che viene collegata dalla formatrice a una prospettiva più teorica, nominando l'implicito e ampliando il ragionamento della studente.

Stasera ho fatto l'interprete per la seconda volta e mi sentivo abbastanza tranquilla anche perché il francese è la mia lingua forte e nel corso dell'ultimo anno di triennale ho avuto modo di fare molto esercizio sull'interpretazione consecutiva e simultanea in campo medico.

Come ritmo ho cercato e cerco sempre di rendere il messaggio nel minor tempo possibile per evitare di trasmettere incertezza a chi mi ascolta. Mi rendo conto che però qualche secondo di riflessione in più mi servirebbe forse per rielaborare meglio il discorso. Per le frasi più lunghe mi sono affidata agli appunti, per quelle più corte alla memoria e mi sono resa conto che risultavo più spontanea e sciolta nel tradurre i concetti basandomi su quest'ultima.

A livello terminologico ho avuto alcuni problemi per la traduzione di alcuni termini specifici e, a causa della mia solita fretta di voler rendere nell'immediato il messaggio, non ho usato né il glossario terminologico né altre fonti per paura di perdere troppo tempo.

In generale, penso che la simulazione sia andata bene. Solamente nell'ultima parte non mi sono resa conto che la paziente si stava rivolgendo a me invece che al medico perché ero molto concentrata sulla traduzione dimenticandomi quasi che quella non era una simultanea ma una conversazione che implicava anche la mia interazione.

³³⁷ In questo caso, il commento della formatrice segue l'autovalutazione; si tratta del primo *journal* commentato, in cui la formatrice non aveva ancora introdotto il metodo di scrittura nel corpo del testo.

Nonostante sappia di aver commesso degli errori mi sono comunque sentita soddisfatta. Per quanto fossi agitata ho cercato il più possibile di mascherarlo per non trasmetterlo a chi mi ascoltava. In questo aiuta senz'altro il fatto di essere dietro a uno schermo. Il contatto diretto con la persona è sicuramente diverso.

=> => Ha detto di non voler dare all'utente l'idea di essere incerta. Io ho inteso per consolidare un'impressione di professionalità. Ha anche osservato che forse le sarebbe servito rielaborare meglio il discorso, rendendolo quindi più accurato e, forse, più accessibile. Mi chiedo se a livello di comprensione e di vissuto dell'utente un *débit*³³⁸ rapido sia sempre la scelta migliore: se pensiamo a un paziente, che vive con possibile ansia e timore la visita, la rapidità potrebbe da un lato rendere meno accessibili, meno comprensibili le informazioni contenute nel discorso; dall'altro, creare un'immagine di interprete a sua volta inaccessibile e poco empatico. In realtà, a volte la maschera del professionista può essere utile anche per questo all'interprete: per nascondere la sua emotività, le sue difficoltà - ho notato che ha indicato una sensazione, legittima, di agitazione.

Ho visto anche che ha riflettuto sull'approccio di distacco-partecipazione, paragonando simultanea e dialogica: è vero che, quando si comincia l'interpretazione di conferenza, si può far fatica (o almeno per me è stato così) a passare da un ruolo-modello interpretativo a un altro. Del resto, distacco e partecipazione non sono due categorie fisse e agli antipodi, ma sono piuttosto espressi da una serie di azioni, di scelte dell'interprete, all'interno dell'interazione, con vari gradi. (J1_1)

Così facendo, la formatrice introduce sfumature e complessità alla visione della studente; porta alla sua attenzione criteri qualitativi diversi; riporta la propria esperienza personale con le difficoltà affrontate; e suggerisce il concetto del *continuum* della visibilità, che le studente arriveranno a conoscere, e ad applicare, nel corso del Laboratorio.

La studente risponde per approfondire maggiormente la propria autoanalisi: una risposta significativa, se si tiene conto che i contributi della studente sul forum si caratterizzano per brevità e assenza di ragionamento profondo. Questa nuova disponibilità all'introspezione e alla condivisione può essere forse spiegata dal maggior tempo di riflessione a disposizione, o dalla possibilità di esporsi più liberamente in uno spazio comunicativo non pubblico.

Al feedback formativo corrisponde quindi una risposta in cui la studente si appropria dei suggerimenti per addentrarsi in maniera più minuziosa nella propria interiorità:

Ammetto che il suo corso mi è sembrato interessante fin da subito proprio perché mi ha permesso, a differenza di alcuni corsi frequentati da me in precedenza, di confrontarmi con situazioni reali che

³³⁸ La velocità dell'eloquio nella resa interpretativa.

potrebbero capitare nella vita lavorativa di tutti i giorni. Riguardo il suo spunto di riflessione credo che sì, mettendomi nei panni della paziente preoccupata che ha bisogno di rassicurazioni, forse una resa rapida non è la migliore delle soluzioni e può creare una sensazione di mancata empatia da parte dell'interprete. In realtà questa strategia che metto in atto inconsapevolmente credo sia dovuta al fatto che non mi sento ancora così "padrona del mestiere" da poter curare tutti i vari aspetti dell'interazione comunicativa e tendo piuttosto a focalizzarmi sulla mera traduzione, sulla trasmissione di un'informazione che sia il più possibile corretta. (J1_1)

Nel proprio intervento, la formatrice ha sottolineato l'importanza di evocare prospettive diverse prima di compiere delle scelte interpretative; parallelamente, alcuni stati d'animo negativi sono stati nominati e condivisi. Tali suggestioni vengono accolte e approfondite dalla studente, che porta alla luce emozioni di insicurezza precedentemente taciute, a testimonianza dell'intreccio tra aspetto cognitivo e aspetto emotivo che caratterizza la disciplina così come il dialogo didattico.

In questa direzione si muovono le numerose domande esplorative di cui è disseminato il dialogo didattico anche nel *journal*. Queste accompagnano e promuovono l'introduzione della complessità e la promozione della riflessione individuale:

Davo del Vous alla paziente (e del Lei alla dottoressa), assumendo il ruolo del medico quando le parlavo (in certi punti ho impiegato direttamente la prima persona usando je). Riferivo però le parole della paziente usando sempre la terza persona (la paziente lamenta... ha fatto...), forse perché, magari a livello inconscio, mi sembrava più di "dialogare" con la dottoressa nella mia lingua madre e di "interpretare" quando parlavo in francese.

=> => Questa è un'affermazione molto interessante e che ho notato anch'io, nonostante lei parli un buon francese: forse una maggiore immersione nella lingua-cultura francese renderebbe minore l'effetto di straniamento? (J2_1)

Questa volta ho interpretato parlando sempre in prima persona, fatto salvo un momento in cui, percependo l'incertezza della paziente, ho riferito di lei al dottore usando la terza persona, descrivendo quindi una mia impressione in qualità di interprete.

=> => Mi vengono in mente due possibili domande: come mai ha interpretato in prima persona? Quali cambiamenti ha notato nella resa?

Ho preso la parola direttamente per sollecitare maggiori spiegazioni da parte del medico, affinché la paziente ancora poco convinta potesse avere tutti gli elementi per decidere in coscienza su un'<'>esame così importante.

Non avevo a disposizione un computer per fare la ricerca terminologica, che sarebbe risultata difficile da gestire direttamente da cellulare durante la telefonata. Alcuni termini mi sono quindi sfuggiti, come il nome dell'esame, che ho cercato di rendere fornendone piuttosto una descrizione, forse più funzionale, rispetto al termine medico, per farmi capire dalla paziente.

=> => Un'altra domanda: conosceva il nome e il tipo di esame (amniocentesi) in italiano? La descrizione è stata in realtà fatta dalla dottoressa, che ha spiegato la procedura (con termini abbastanza specialistici, come "paroi abdominale et utérine" e "ponction"). La comprensione tra medico e paziente è nata a partire dall'evidente difficoltà della paziente (che lei ha comunque saputo trasmettere) e dalla disponibilità della dottoressa a spiegare.

Quando avevo elementi sufficienti per rispondere direttamente alle perplessità della paziente non ho esitato a prendere la parola, anche senza consultare il medico (ho ridefinito trisomia 21 come sindrome Down).

=>=> Spunto di riflessione: quali sono i vantaggi e gli svantaggi di questo tipo di intervento? (J2_2)

Questi interventi si accompagnano a contributi dal carattere più dichiarativo, in cui la formatrice individua degli errori su cui la studente non si è soffermata (esempi 1-2), dà giudizi di valore (esempio 2) oppure promuove alcune buone pratiche che possono aiutare la studente a superare le proprie difficoltà (esempio 3):

1.

Un'ultima osservazione: bene nell'uso dell'intonazione per trasmettere significato, in particolare l'emotività di entrambe le parti.

Faccia attenzione all'inizio dell'interpretazione, perché ha la tendenza a rispondere in francese alla chiamata ;) (J2_3)

2.

Una delle strategie che ho messo in pratica nel corso di questa interpretazione è stata, quando alla fine il medico consigliava l'assunzione di alcuni integratori alimentari dei cui nomi non sapevo la traduzione, di suggerire alla dottoressa di scrivere su un foglietto le indicazioni. Alla paziente ho poi riferito di recarsi

in farmacia con l'annotazione della dottoressa, in modo che non avesse problemi a reperire i prodotti giusti. Avessi avuto a disposizione un computer, avrei magari cercato il nome degli integratori, ma purtroppo non ero nelle condizioni di poterlo fare.

=> => qui c'è un piccolo equivoco: i nomi propri degli integratori non sono mai stati detti. Si trattava di nomi comuni, descrittivi: isoflavones de soja et de trèfle rouge (isoflavoni di soia e di trifoglio rosso). Si tratta di sostitutivi naturali degli estrogeni. "Soja" e "trèfle" sono termini non comunissimi, ma che meritano di essere ricordati.

Per quel che riguarda la strategia, l'ho trovata efficace anche se un po' invasiva. Va comunque ricordato che non aveva a disposizione delle risorse terminologiche, il che rendeva meno plausibile l'interpretazione. (J2_4)

3.

Ho interpretato prevalentemente in prima persona, sorprendendomi, come l'ultima volta, ad usare la terza solo quando mi trovavo in difficoltà con la linea disturbata (era come se cercassi di ristabilire il contatto perso con i miei interlocutori, anche se può sembrare un paradosso utilizzare forme di distanziamento com e la terza persona singolare).

=> => In realtà, non è una cattiva idea: è l'interprete ad avere problemi e a dover segnalare la sua presenza e la sua difficoltà. Inoltre, per rifarmi ancora a quanto detto da Natacha Niemants nella lezione di lunedì 22, la terza persona può essere più indicata al telefono - e le agenzie che lavorano con l'interpretazione telefonica con cui lei ha lavorato chiedevano l'uso della terza persona. Ci sono, in questo, oggettivi vantaggi per quel che riguarda il ruolo e la presenza dell'interprete, soprattutto in un luogo di rimozione fisica come l'interazione telefonica: e rimando nuovamente al suggerimento dato, ossia utilizzare il discorso diretto riportato... (J2_6)

Per affrontare le difficoltà emotive, la formatrice mette in pratica la stessa forma di valorizzazione delle idee espresse che si ritrova in chat e nel forum e riconosce i miglioramenti avvenuti, segno dell'impegno e del progresso della studente:

(...) ha reso bene il significato, è stata efficace e ho notato un cambiamento notevole nelle interruzioni e nelle richieste di ripetizioni, che sono molto diminuite (nonostante l'audio disturbato!). La memoria è sicuramente migliorata. (J2_5)

Per quel che riguarda la ricerca, ho notato il doppio effetto che ha avuto: da un lato, un rallentamento nella resa, forse dovuto anche alla linea disturbata: poteva essere un'impressione più che una realtà, ma spesso l'impressione era che la linea fosse caduta e l'interprete non fosse più presente; dall'altro, la precisione terminologica è stata notevole, pur con alcune imprecisioni. (J2_6)

=>=> Sicuramente questo è un aspetto in cui è molto forte: il miglioramento nella memoria è evidente, e anche il reperimento e l'utilizzo di termini è sempre molto efficace. (J2_6)

La lode è accompagnata da una riformulazione delle strategie funzionali scelte dalla studente. In modo da favorire l'introduzione di una teoria incrementale dell'intelligenza, è importante che la lode si centri su un comportamento, frutto di scelte e quindi dell'intervento attivo della studente, piuttosto che sulla persona.

Nel complesso, abbiamo già analizzato in classe la sua performance, e abbiamo individuato le problematiche principali, probabilmente dovute alla linea disturbata: la cosa interessante è trovare le strategie adatte per sopperirvi. Ripetizioni e riformulazioni (fatte dall'interprete o richieste al medico e al paziente) e lo spelling sono tutte strategie utili.

Più in generale, è stata anche molto brava a livello grammaticale: nonostante le difficoltà e la lunga simulazione, non ha mai sbagliato, non ha fatto pause sostanziali, non si è confusa. Ha dimostrato una buona padronanza della lingua anche in condizioni difficili, il che va valorizzato! (J1_2)

La formatrice non tralascia di riportare all'attenzione della studente gli errori commessi: l'errore non va evitato, ma affrontato, senza però averne paura. Quando però la studente esprime delle sensazioni negative nei confronti di un percepito fallimento, il sostegno emotivo è incondizionato e senza mezzi termini. L'approccio all'errore si fa così esplicito, come in forum e in chat:

Nel complesso penso di essere andata bene, senz'altro meglio di questa mattina, e questo ha giovato al mio umore. So bene che non bisogna mai scoraggiarsi quando si cade, gli imprevisti possono sempre capitare, però è quasi fisiologico sentirsi un po' giù di morale quando succede...

=> => Sì, è fisiologico. Ma dobbiamo imparare che non possiamo essere sempre perfette, e che gli errori commessi oggi sono quelli che non commetteremo domani. E' giusto anche rivedere criticamente il nostro operato senza essere spietate con noi stesse. Cerchiamo di perdonare i nostri errori, senza commetterli di nuovo, e diventeremo professioniste, e persone, più consapevoli e capaci. (J2_5)

In conclusione del corso, la studente riporta una sensazione di maggior autoefficacia nel descrivere i propri progressi emotivi e professionali:

Se ripenso al mio percorso dalla prima volta che ho interpretato, mi sembra di aver fatto enormi progressi, sia sul fronte emotivo che su quello professionale: interpretare, soprattutto in francese, mi piace moltissimo, e sono davvero molto felice di aver avuto la possibilità, con questo corso, di "vivere in prima persona" quello che significa lavorare in un settore come quello medico di grande responsabilità deontologica. (J2_6)

Entrambe le studenti, del resto, riportano il loro gradimento per l'intervento formativo personalizzato e si rivelano, nell'ambito del *journal*, corrispondenti cortesi, se non affettuose:

Grazie prof.ssa per queste preziose osservazioni, darò sicuramente un'occhiata al testo che mi ha suggerito! Mi dispiace non poter essere presente lunedì. Buon proseguimento per tutto! (J1_2)

Vorrei ringraziarLa, Professoressa, ancora di tutto l'aiuto e i consigli che mi ha dato durante le Sue preziose lezioni. Credo che se sono migliorata così tanto nell'interpretazione è stato soprattutto merito Suo. Il Suo corso, pur facoltativo, trovo mi abbia arricchita in questi pochi mesi più di quanto abbiano fatto tanti altri corsi ordinari. Sono certa diventerà una validissima insegnante e che i Suoi futuri studenti La apprezzeranno e stimeranno molto come docente³³⁹. (J2_6)

Quest'ultima studente dichiara anche una percezione di avvenuto progresso nel corso della sperimentazione, che si conclude con l'analisi della sesta e ultima interpretazione:

Se ripenso al mio percorso dalla prima volta che ho interpretato, mi sembra di aver fatto enormi progressi, sia sul fronte emotivo che su quello professionale: interpretare, soprattutto in francese, mi piace moltissimo, e sono davvero molto felice di aver avuto la possibilità, con questo corso, di "vivere in

³³⁹ Riconoscendo il portato affettivo di questa affermazione, la formatrice risponde:

Cara Simona, sono io che la ringrazio, come ringrazio tutti le studenti che mi hanno accompagnato in questa bella avventura; per me insegnare è come il giardinaggio: non crei niente, dai solo una mano a far sbocciare ciò che è già racchiuso in dei preziosissimi semi.

Sono certa che col suo impegno, la sua serietà e le sue qualità riuscirà a far crescere ancora le sue doti e a diventare una professionista competente e sicura di sé, in grado di affrontare e superare gli errori - umani e quindi inevitabili - che verranno fatti, trovando sempre nuove soluzioni creative ed efficaci. Brava! (J2_6).

prima persona" quello che significa lavorare in un settore come quello medico di grande responsabilità deontologica. (J2_6)

IX. I questionari conclusivi

Al termine del corso, alle studenti è stato chiesto di rispondere a un questionario conclusivo, distribuito tramite Aulaweb. Nella prima sperimentazione, hanno risposto otto studenti; nella seconda, due studenti.

Ad alcune domande chiuse che richiedevano di indicare un punteggio su una scala Likert da uno a cinque fanno seguito alcune domande, chiuse e aperte, che indagano la percezione di autoefficacia delle studenti, qualità e difetti del Laboratorio, e le proposte per la progettazione di un corso successivo. Le domande del questionario conclusivo distribuito al termine della prima sperimentazione sono:

1. Ti è piaciuto il laboratorio (1-5)?
2. Il laboratorio è stato utile per la tua preparazione ai corsi istituzionali di interpretazione (1-5)?
3. Pensi che il laboratorio sia stato utile per la tua formazione professionale (1-5)?
4. Ti senti più sicuro di te prima di affrontare un'interpretazione (sì/no/non saprei)?
5. Capire come risolvere i problemi di coordinamento nell'interazione (incomprensioni, conflitti, passività...) è stato un esercizio nuovo per te (sì/no)?
6. Pensi che sia un esercizio utile? Perché?
7. Preferisci fare un'ora o due di Laboratorio on-line?
8. Preferisci le lezioni on-line o in presenza? Perché?
9. Preferisci discutere via forum o via chat? Perché?
10. Hai trovato utile il *journal de l'étudiant*? Perché?
11. Quali sono stati i punti di forza del laboratorio?
12. Quali sono stati i punti di debolezza del Laboratorio?
13. Che cosa senti di avere imparato?
14. Preferisci la traduzione o l'interpretazione?

15. Ti senti più portato³⁴⁰ per la traduzione o per l'interpretazione?
16. Perché?
17. Come si potrebbe migliorare il prossimo laboratorio sull'IT?

Il questionario rivolto alle studenti del labo2, pur aspirando a indagare gli stessi parametri (gradimento, utilità percepita, percezione di autoefficacia) è più sintetico, per evitare un abbandono in itinere dovuto alla lunghezza del questionario. Ad alcune domande riformulate, riorganizzate ed eliminate si aggiungono domande più specifiche sulla relazione con la formatrice e con le colleghe. La modifica è dovuta sia a una miglior definizione dell'oggetto della ricerca, sia alle differenze nell'approccio all'interpretazione del primo e del secondo gruppo: in quest'ultima, difatti, le studenti hanno raccolto con meno resistenze il modello di interprete visibile che prevedeva forme di coordinamento dell'interazione – tema che, nella prima sperimentazione, aveva animato il dibattito per l'intera durata del corso.

Le domande del questionario conclusivo rivolte alle studenti della seconda sperimentazione sono:

1. Ti è piaciuto il laboratorio (1-5)?
2. Il laboratorio è stato utile per la tua preparazione ai corsi istituzionali di interpretazione (1-5)?
3. Pensi che il laboratorio sia stato utile per la tua formazione professionale (1-5)?
4. Preferisci le lezioni on-line o in presenza? Perché?
5. Il rapporto con la docente in classe è stato diverso da quello on-line (interventi in chat, forum, *journal*)?
6. Il rapporto con i compagni in classe è stato diverso da quello on-line? Perché?
7. Hai trovato utile il *journal de l'étudiant*? Perché?
8. Quali sono stati i punti di forza e i punti di debolezza del Laboratorio?
9. Che cosa senti di avere imparato?
10. Ti senti più sicuro di te prima di affrontare un'interpretazione (sì/no/non saprei)?
11. Preferisci la traduzione o l'interpretazione?
12. Ti senti più portato per la traduzione o per l'interpretazione? Perché?
13. Come si potrebbe migliorare il prossimo laboratorio sull'IT?

³⁴⁰ Per il *bias* entitativo che caratterizza questa domanda, cfr. nota 249.

Come primo passaggio, tratteremo qui le domande che si rivolgono unicamente all'uno o all'altro gruppo; in seguito analizzeremo le domande comuni³⁴¹ a entrambi i gruppi e che si focalizzano su gradimento, elementi positivi e negativi, percezione di autoefficacia.

Coordinamento dell'interazione

Per le studenti della prima sperimentazione, l'attenzione posta al compito coordinativo dell'interprete (domanda 5) si configura come una novità: sei studenti su otto rispondono in questo senso, contro un no e una risposta lasciata in bianco. L'utilità di questo esercizio (domanda 6) è riconosciuta però da sei studenti, mentre non rispondono le due studenti che non hanno risposto affermativamente nella domanda precedente. Perché, dunque, sarebbe utile la riflessione sul compito coordinativo?

(...) perché spesso non pensi alle problematiche che potrebbero nascere da un'IT. (Studente A)

Aiuta a sviluppare una sensibilità in più (Studente C)

(...) prima di tutto si entra in un campo che solitamente non viene affrontato nei normali corsi istituzionali, inoltre si ha la possibilità di capire dove si deve migliorare e dove invece sono i nostri punti di forza. (Studente E)

(...) amplia le nostre conoscenze e il nostro primo approccio di studenti all'interpretazione. (Studente F)

(...) sono stati un'opportunità per affrontare problemi che in questo mestiere capita[no] non di rado (Studente G)

³⁴¹ Alla domanda sull'utilità del *journal*, le studenti del Labo1 hanno risposto in misura maggioritaria (sette su otto nel Labo1, di cui sei sostenendone l'efficacia), nonostante non vi sia traccia di tali diari autoriflessivi su Aulaweb. Anche le due studenti della seconda sperimentazione ne promuovono l'utilità, poiché serve "per capire su quali capacità lavorare" (Studente 1) e perché "permette di monitorare i propri progressi nel corso del tempo. Inoltre il semplice fatto di mettere per iscritto il proprio operato serve secondo me ad avere una maggiore consapevolezza delle proprie capacità/incapacità" (Studente 2).

(...) per rendersi conto che le vere interpretazioni non seguono uno schema fisso, limitato alla simulazione scritta, ma possono portare a diverse problematiche che l'interprete deve tentare di risolvere. (Studente H)

La percezione di utilità è legata da un lato all'introduzione della complessità della pratica professionale per un ambito solitamente non trattato dai corsi curricolari; dall'altro aiuta lavorare sull'aspetto dell'intuizione (Studente C) e dell'errore (Studente E), riuscendo a evitare gli schematismi propri della simulazione didattica, la cui stilizzazione offre poco, in termini di apprendimento, ai partecipanti.

La lezione ideale è di un'ora (sette studenti su otto; domanda 7).

La domanda 9, a risposta aperta, dà modo alle studenti di esprimere con più sfumature le proprie preferenze rispetto alla discussione in chat o sul forum, che la domanda indaga partendo dall'utilizzo spontaneo della chat fatto dalle studenti e che ha sovvertito l'uso pensato dalla formatrice. Non appare una differenza marcata tra sostenitrici dell'uno o dell'altro strumento, ma emergono le caratteristiche di entrambi, gli *atouts* al pari dei difetti: il forum, difatti, permette di "dilungarsi maggiormente sulle proprie opinioni" (Studente E) e di "formulare il proprio pensiero senza star dietro al botta e risposta che la chat impone" (Studente C), consentendo "anche a chi non può essere presente quella sera a lezione, di rivedere facilmente i soggetti discussi" (Studente F).

Tuttavia, il forum di Aulaweb può spazientire: i tempi di ricarica della pagina sono lunghi, ma necessari per poter visualizzare nuovi commenti. Ciò infastidisce alcune studenti (Studenti B e G), mentre per altre "il botta e risposta è molto più stimolante" (Studente H). Non sbaglia chi individua nei due strumenti "due modi differenti di far sentire la propria opinione" (Studente E), ma c'è anche chi preferisce un solo ambiente comunicativo, perché consente di confondersi meno (Studente A).

Nel Labo2, alle domande 5 e 6, che prendono in considerazione la natura del rapporto con la docente e con i colleghi, la studente 2 risponde affermando che in entrambi i casi non ha avvertito alcun cambiamento, mentre per la studente 1 il rapporto con la docente è stato "meno dispersivo e più

efficace in classe”³⁴² e il rapporto con il resto della classe è stato lo stesso, “non essendoci un contatto diretto”³⁴³.

Le restanti domande sono identiche per entrambi i questionari, e passeremo quindi a una loro trattazione comune.

Gradimento del corso

Il gradimento del corso è alto in entrambe le sperimentazioni: nel Labo1, cinque studenti assegnano il punteggio massimo (5), tre indicano con un 4 il proprio gradimento complessivo del corso; nel Labo2, entrambe le studenti rispondono con un 5.

Nella prima sperimentazione, si segnala una leggera preferenza (quattro risposte contro tre) per la lezione presenziale (domanda 8). Due studenti concedono la loro preferenza a quest’ultima con un lieve scarto, indicando un gradimento quasi paritario per entrambe le modalità³⁴⁴. Della lezione on-line si apprezza il maggior realismo, ma alcune studenti lamentano i problemi tecnici con Skype (Studente 1) o la difficoltà a concentrarsi nell’ambiente domestico perché è difficile percepirlo come ambiente di studio o lavoro, al contrario dell’aula universitaria (Studente 8).

Nella seconda sperimentazione, la studente 1 premia la lezione presenziale, perché consente “una miglior comunicazione” e “in quanto non tutti dispongono di una connessione internet da casa”, una problematica che ha effettivamente interessato, e influenzato, l’intera sperimentazione.

La studente 2, invece, evidenzia i vantaggi di entrambe le situazioni: se da remoto il realismo della simulazione è maggiore, e non si deve sottostare alle problematiche riscontrate nel corso delle lezioni in presenza (campo debole per le chiamate, passaggio di persone, interruzioni dello staff), la lezione in classe “è utile per discutere a priori e a posteriori delle esercitazioni”.

³⁴² La domanda avrebbe potuto essere più completa se avesse indagato maggiormente il significato di “efficacia”, chiedendo alle studenti di motivare la propria risposta. Inoltre, sarebbe stato importante poter verificare la frequenza delle rispondenti.

³⁴³ Questa risposta, parzialmente oscura, può essere a nostro giudizio intesa come una mancanza di attività didattiche di gruppo.

³⁴⁴ La studente G propone di iniziare il corso nel primo semestre e poi passare, nel secondo semestre, avendo goduto di un periodo di rodaggio, alla lezione on-line.

Utilità del corso

Nel Labo1, il corso è ritenuto meno utile ai fini dei corsi curricolari di interpretazione (domanda 2) rispetto all'utilità percepita ai fini del proprio sviluppo professionale (domanda 3): la media nel primo caso è di 4,1; di 4,8 nel secondo. Le studenti del Labo2 rispondono invece assegnando il punteggio massimo a entrambe le domande.

Punti di forza e criticità del Laboratorio

I punti di forza del Laboratorio appaiono in maniera chiara: in particolare, il realismo della simulazione, il focus su un ambito dell'interpretazione non trattato dai corsi curricolari e l'introduzione alle pratiche di una comunità professionale appaiono le caratteristiche più apprezzate. Inoltre, alcune studenti riportano il loro gradimento per le occasioni di dibattito e di riflessione profonda³⁴⁵. Alla domanda "Quali sono i punti di forza del Laboratorio?", le studenti rispondono:

Mi ha fatto scoprire *un tipo di interpretazione che non c[on]oscevo* e mi ha aiutata molto il fatto di esercitarmi *in situazioni verosimili*. (Studente A)

Le tematiche che sono state trattate. La modalità alternata in presenza e online. (Studente B)

La struttura: che ci fosse anche una pagina web apposta, che i testi fossero forniti a tutti le studenti, che poi ci fosse la possibilità di discutere da parte di tutti³⁴⁶. (Studente C)

Sicuramente entrare in contatto con *una realtà diversa da quella a cui di solito si è abituati*. Per prima cosa il fatto di dover usare Skype e il telefono, due mezzi di comunicazione che non avevo mai considerato come possibili strumenti di lavoro. Inoltre la possibilità di *capire sulla pratica come un reale interprete lavori* negli ospedali è stata sicuramente utile per considerare in un futuro anche questa strada. (Studente E)

Riesce a simulare *una situazione lavorativa piuttosto realistica e aiuta a specializzarsi* in un particolare ambito. (Studente F)

³⁴⁵ La studente 4 non risponde a nessuna domanda a risposta aperta ed è più critica nei confronti del corso (domanda 1: 4; domanda 2: 3; domanda 3: 4).

³⁴⁶ Gli ultimi due punti di questa risposta mettono l'accento sull'inclusività del corso. Solitamente, nei corsi curricolari i testi delle simulazioni non sono distribuiti alle studenti.

Sicuramente il corso in sé è già un punto di forza! spero che possa prendere ancora più spazio per gli studenti futuri. le capacità della professoressa nel saper far riflettere da punti di vista molto sottili e complessi e la sua bravura e tenacia impiegati sono lodevoli e notevoli! mi reputo fortunata e molto soddisfatta di essermi messa alla prova anche in questo *ramo dell'interpretazione per me nuovo*. perciò ancora grazie Professoressa! (Studente G)

Far provare *qualcosa di nuovo e avvicinare di più al vero ambiente lavorativo*. (Studente H)

Punti di forza: oltre alla pratica (che è sempre utile), molte riflessioni su vari aspetti del lavoro. (Studente 1)

Per quel che riguarda invece le criticità del Laboratorio³⁴⁷, le studenti suggeriscono di dare più spazio, anche nella valutazione formativa, all'aspetto terminologico e linguistico (due risposte), riportano la lentezza del forum e lamentano come debolezza le poche ore di lezione (tre risposte).

Apprendimento percepito

Alla domanda “Che cosa senti di avere imparato?”, che indaga la percezione dell'avvenuto apprendimento, le studenti rispondono indicando aspetti sia cognitivi (terminologia, uso di strategie, capacità di osservare e riflettere in maniera più approfondita), sia emotivi. In particolare, le studenti del Labo1 indicano un progresso nella propria consapevolezza di sé (Studenti 2 e 5) e delle proprie capacità analitiche (Studenti 5 e 7), mentre le studenti che hanno partecipato alla seconda sperimentazione si focalizzano maggiormente sulla propria crescita professionale, anche dal punto di vista etico e deontologico:

Penso di aver imparato molta terminologia³⁴⁸ in ambito medico e di aver capito come funzionano le situazioni di IT. Inoltre, penso di aver sviluppato alcune strategie che potrei utilizzare al momento di una “vera” interpretazione. (Studente A)

ho maggiore consapevolezza di me stessa e delle mie capacità. Ho imparato che ci sono tanti modi diversi per gestire situazioni difficili e di conflitto. (Studente B)

³⁴⁷ Escludiamo quelle che si riferiscono a fattori contingenti e non dipendenti dalle scelte didattiche adottate nei laboratori, come ad esempio l'inadeguatezza dello spazio preposto.

³⁴⁸ La risposta conferma ulteriormente l'importanza che la terminologia ha per le studenti.

credo di aver sviluppato qualche tecnica di “attenzione in più”; che potrà essermi utile (Studente C)

A essere più consapevole delle proprie possibilità e del proprio spirito critico. (Studente E)

Le esercitazioni e le discussioni insieme a colleghi e professore, mi hanno permesso di approfondire le mie conoscenze sull'interpretazione e mi hanno reso più sensibile ai problemi che si potrebbero presentare durante la pratica. (Studente F)

ho migliorato il modo di pormi con l'altro e, dato l'ambito, ho imparato a saper valutare fattori come la sensibilità, l'etica dell'interprete. ho imparato a riflettere di più. (Studente G)

Ho preso sempre *più consapevolezza del ruolo* dell'interprete (Studente H).

Competenze professionali. (Studente 1)

Ho conosciuto una realtà che prima non conoscevo, quella dell'interpretazione telefonica in campo medico. Alla luce delle esercitazioni fatte on-line e in classe sono emerse talvolta delle *questioni* soprattutto in merito all'etica e alla deontologia di questa professione *che non mi ero mai posta e mi hanno fatto riflettere e avvicinare ancor di più a questo mestiere.* (Studente 2)

La centralità dell'etica e l'introduzione della complessità del reale attraverso simulazioni e dibattito di classe viene percepito come un fattore nuovo. Di grande rilievo sono le affermazioni che mettono in luce una trasformazione sotto il profilo della consapevolezza di sé e dello spirito critico, obiettivi didattici del corso. Benché la consapevolezza di sé e delle proprie emozioni non conduca immediatamente a un superamento dello stato emotigeno negativo, può essere considerata come un primo, importante passo in questa direzione, in particolare se si osservano le domande che interrogano la percezione di autoefficacia delle studenti.

Preferenza, competenza, emotività

Il rapporto preferenza-competenza delle partecipanti è cambiato: le partecipanti non corrispondono sempre alle studenti che hanno risposto al questionario esplorativo, benché, da alcuni particolari presenti nelle risposte aperte, si possano riconoscere alcune studenti all'inizio e alla fine del loro percorso. Tuttavia, lo scenario complessivo che emerge dalla risposta alle domande che indagano la preferenza tra traduzione e interpretazione e la relativa percezione di competenza sembra essere

comunque rilevante. All’inizio del corso, non era l’interesse nei confronti dell’interpretazione a mancare, ma una corrispondente percezione di competenza in materia. Nel questionario conclusivo, vediamo come l’interesse nei confronti dell’interpretazione sia comunque presente (e costituisce una fonte di motivazione delle studenti al Laboratorio); ciò che cambia è la percezione di competenza espressa.

Alla domanda “Ti senti più sicuro di te nell’affrontare³⁴⁹ un’interpretazione?”, nel Labo 1 sei studenti su otto affermano di sentirsi più sicure di sé (due non rispondono).

Nel Labo2, la studente 1 risponde affermativamente, la studente 2 “non sa” (forse indice di uno stato emotivo già abbastanza sicuro), ma si sente comunque più portata per l’interpretazione, che è anche la sua disciplina preferita.

L’esito complessivo è positivo: la percezione di autoefficacia delle studenti appare accresciuta. Nella tabella seguente, sono evidenziate in verde le studenti che segnalano preferenza e percezione di competenza per l’interpretazione; in giallo, la studente che indica invece uno scarto tra la propria preferenza per l’interpretazione e una competenza percepita per la traduzione.

STUDENTE	PREFERENZA	COMPETENZA
A	I	I
B	T	T
C	I	I
D	T	T
E	T	T
F	I	I
G	I	I
H	I	T
1	T	T
2	I	I

Tab. 5. Preferenza e competenza percepite (questionario conclusivo)

Rispetto ai questionari esplorativi (cfr. Tabella 4, *supra*) osserviamo una coerenza molto maggiore tra preferenza accordata e competenza percepita: solo la studente H dichiara ancora una discrepanza

³⁴⁹ Il verbo rimanda al campo semantico della complessità, della sfida, del cimento: un verbo più neutro avrebbe servito meglio lo scopo.

tra i due valori che riguarda, come nella maggior parte dei casi del questionario all'inizio del corso, una preferenza per l'interpretazione e una percezione di autoefficacia maggiore in traduzione.

Delle quattro studenti che hanno risposto indicando una preferenza per la traduzione, in realtà due sfumano la propria scelta, ribadendo il gradimento per il corso e l'interesse che ha suscitato nei confronti di un nuovo ambito della disciplina:

Non so dire per che cosa sono più portata. Non mi piacerebbe fare l'interprete di consecutiva o simultanea. Però adesso mi piacerebbe provare a fare l'interprete telefonico o in presenza in ambito socio-sanitario. Mi affascina molto. (Studente B)

La studente evita di indicare una maggior capacità e si concentra sulla dimensione del piacere, che le fa escludere l'interpretazione di conferenza, ma che potrebbe indurla a cimentarsi come interprete dialogica in ambito medico, situazione professionale per cui non esprime percezioni di incompetenza. Al contrario, la studente E sente ancora un ostacolo emotivo nei confronti della disciplina: si sente più portata per la traduzione "per una poca sicurezza personale anche se devo ammettere che in questo ambito l'interpretazione è molto interessante". Riporta quindi un gradimento e un interesse per la materia, senza aver però superato la propria barriera emotiva.

Lo stesso discorso è valido per la studente H, l'unica a non riportare una relazione diretta tra preferenza e competenza. La studente afferma:

Preferirei cimentarmi nell'interpretazione, ma temo di non essere adatta per problemi miei caratteriali, di ansia da prestazione e autocritica molto forte. Forse di francese mi sentirei più a mio agio che non nella mia altra lingua di studio, di cui mi sento meno sicura. (Studente H)

Le studenti del Labo2 riportano entrambe una relazione coerente tra preferenza e competenza: la studente 1, che preferisce la traduzione, sottolinea che si tratta di "un lavoro più certosino e che lascia meno spazio a errori"; l'accento all'errore potrebbe meritare una ulteriore indagine. La studente 2, invece, esprime una preferenza chiara per l'interpretazione, mettendone in evidenza l'aspetto adrenalinico ed esprimendo una identificazione tra la propria personalità e gli aspetti per lei più salienti della professione:

L'interpretazione, assolutamente. E' più emozionante e va più d'accordo con il mio carattere. (Studente 2)

In definitiva, le risposte appaiono incoraggianti rispetto all'obiettivo di rendere le studenti in grado di scegliere liberamente tra l'una e l'altra disciplina, senza trovarsi impastoiate in una emotività difficile da gestire. L'interesse maggioritario per l'interpretazione nel Labo1 è collegabile alla componente motivazionale che ha indotto le studenti a frequentare il corso e a rispondere allo stesso questionario conclusivo; tuttavia, abbiamo osservato anche dei segni di avvicinamento alla disciplina nelle due studenti (B ed E) che preferiscono la traduzione ma che si sentono attratte dall'interpretazione in ambito medico.

Suggerimenti per il futuro

Le risposte delle studenti del Labo1 sono state analizzate precedentemente (cfr. *supra*) nel contesto della riformulazione degli obiettivi e delle attività didattiche della seconda sperimentazione.

Riportiamo qui per completezza le risposte delle cinque partecipanti che hanno raccolto la domanda:

Penso che il laboratorio sia strutturato abbastanza bene ma non sarebbe una brutta idea fornire, prima del corso, un glossario della terminologia che verrà utilizzata durante il corso o chiedere agli alunni di creare un proprio glossario su un qualche ambito che verrà trattato. In questa maniera, sarebbe più facile mettersi alla prova, non dovendo troppo pensare alla terminologia e, quindi, pensando maggiormente alle strategie da adottare nell'interpretazione (Studente A)

Cambiare la modalità delle lezioni in presenza, trovare un luogo più adatto. (Studente B)

Aumentando forse il numero delle esercitazioni pratiche per dare la possibilità a più persone e per più volte di mettersi in gioco. (Studente E)

Come ho specificato precedentemente, oltre ai problemi legati all'interpretazione che, ovviamente, devono rivestire il ruolo principale, si potrebbe dedicare parte della lezione alla correzione linguistica e lessicale, per approfondire il lessico specialistico (Studente F)

Io farei più ore in presenza e magari sperimentare la simulazione "improvvisata", ovvero tenere solo una traccia e poi lasciare le cose più simili alla realtà, anche se bisogna che gli studenti siano pronti all'improvvisazione (Studente H)

Le studenti si centrano sulla necessità di avere ancora un numero maggiore di ore di esercizio pratico, esigenza già segnalata nei questionari sulla qualità della didattica e a cui si sperava di dare in parte risposta con la progettazione del Laboratorio. Si conferma il bisogno di ore di simulazione, nonché

di un sempre maggior realismo di quest'ultima, che per le studenti rappresenta la chiave di accesso al mondo dei professionisti. Parallelamente, la conoscenza terminologica viene ribadita come significativa.

Al termine della seconda sperimentazione, invece, le studenti rispondono proponendo accorgimenti non contenutistici, ma organizzativi, sottolineando anch'esse l'importanza di un maggior numero di ore di lezione.

Magari affiancando le due ore di lezione (togliendo quelle online). (Studente 1)

Avere più ore a disposizione per potersi esercitare! (Studente 2)

Un simile appello segnala da un lato il gradimento del corso, ma soprattutto lo considera come una risposta adeguata alle proprie esigenze di esercizio; dall'altro, se si tiene conto del carico lavorativo a cui le studenti del corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato sono sottoposte, fa emergere un desiderio di immergersi ancora più a fondo nella disciplina, segno di motivazione ad apprendere e di passione.

X. Per concludere: affinità e rimandi tra la classe e la ricerca

Nel corso di entrambe le sperimentazioni, abbiamo potuto osservare una trasformazione negli atteggiamenti, nelle idee e nelle emozioni delle partecipanti nei confronti della disciplina e della propria relazione con essa. Ciò ha avuto luogo a partire da alcuni concetti prescrittivi relativi al ruolo dell'interprete, che ne limitavano formati partecipativi più autoriali e visibili. Queste nozioni, che si accompagnavano a criteri di qualità limitanti, erano profondamente ingranate nelle studenti; nel dibattito di classe, nel dialogo con la formatrice e nella pratica stessa delle sperimentazioni, esse si sono però ammorbidite ed hanno acquisito una forma più sfumata. Questa trasformazione assume particolare rilievo se si esaminano i comportamenti strategici in risposta al nuovo habitat comunicativo proposti dalle studenti, che in diversi casi si allineano con quanto raccomandato dalla ricerca.

All'inizio di entrambe le sperimentazioni (pur con un accento più marcato nel Labo1), le studenti affrontano l'interpretazione con un modello di ruolo affine a quello del *conduit* per come Bot (2009) lo intende: la resa interpretativa viene concettualizzata come la trasmutazione di un codice linguistico,

a cui si aggiungono gli scioglimenti dei malintesi culturali. Questa visione del ruolo dell'interprete si accompagna a una concezione del significato come contenuto prettamente linguistico di un messaggio: scompaiono i fattori sovrasegmentali, che tanta parte hanno nell'identificare la natura del contesto (Spinolo, Bertozzi, Russo 2018), nell'anticipazione dei turni successivi (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018) e nella costruzione di una relazione tra i partecipanti (ivi); scompare la dimensione affettiva dell'interazione, che viene considerata epurabile dalla resa:

(...) Penso che l'interprete abbia gestito bene tutti i nodi difficili dell'interpretazione. Non ha perso indicazioni rilevanti, anzi ha scremato dove poteva le parti più discorsive. (Sara, L1_F2)

(...) l'interprete si è concentrato sugli aspetti fondamentali del messaggio, riportando il tutto correttamente. (Elisa, L1_F2)

L'assunzione di un modello di ruolo e comunicativo dai tratti così vincolanti (e poco adatti all'interpretazione dialogica in generale e all'interpretazione in ambito medico in particolare) influenza le strategie ritenute ammissibili. Ciò scatena un effetto paralizzante: a partire dalle prime simulazioni, le studenti istintivamente cercano delle strategie di risoluzione dei problemi, ma non riescono a metterle in campo perché contrarie al modello di ruolo che hanno adottato. La sensazione che ne risulta è di smarrimento e di impotenza: le strategie ci sono, ma vengono censurate.

(...) personalmente non credo che tradurrei esattamente gli insulti, mi rivolgerei all'interlocutore interessato dicendo "il medico/il paziente sta usando anche termini che esprimono rabbia/che sta perdendo la pazienza". Solo che mi chiedo: *vorrebbe dire far emergere troppo la figura dell'interprete, dato che dovrebbe essere "invisibile" il più possibile?* (Gabriella, Labo1_F5)

La battuta molto lunga dell'ostetrica è stata gestita molto bene dall'interprete che ha chiesto chiarimenti per evitare di sbagliarsi. Volendo si poteva chiedere all'ostetrica di aspettare a continuare e tradurre la prima parte (*ma io in queste situazioni non oserei mai, non riuscirei a interrompere³⁵⁰ uno dei due interlocutori*) (Sara, Labo1_F1)

³⁵⁰ Le domande guida al *journal de l'étudiant* di entrambi i laboratori dedicano a questa eventualità la domanda 6: "Hai dovuto interrompere uno dei parlanti? Se sì, che formula/strategia hai usato? È stato difficile far prendere in considerazione il tuo intervento?".

Si tratta di esempi per cui si può ipotizzare, all'origine, una poca dimestichezza delle studenti con la pratica professionale³⁵¹, sia con la confusione rispetto a ciò che può essere considerato lecito. Queste remore divengono ancora più significative se si considera che le *affordances* (Hutchby 2001) del mezzo telefonico, penalizzanti rispetto alla multisensorialità della comunicazione presenziale, sollecitano un numero maggiore di interventi autoriali dell'interprete. È interessante notare che lo stesso conflitto tra strategia funzionale e modello di ruolo viene provato da interpreti professionisti (Lee 2007; Cheng 2015). In quest'ultimo caso, si tratta di interpreti con alle spalle una istruzione formale: il 90% dei partecipanti neozelandesi allo studio ha difatti un MA in interpretazione. Questo risultato si scontra con i protocolli prodotti dalla società spagnola DUALIA e dal progetto *Shift in Orality* (2017b; 2018a) che ne ha studiato gli interpreti all'opera per individuare le strategie efficaci nell'interpretazione mediata al telefono.

Le strategie che le studenti elaborano per far fronte alle difficoltà del nuovo ambiente comunicativo sono del resto spesso funzionali e ben ragionate: nel corso delle due sperimentazioni, abbiamo ritrovato diverse strategie interpretative ugualmente promosse dalla letteratura:

1. Uso di *tokens* come forma di *back-channelling* per costruire la relazione con l'interlocutore (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018):

sì, per le sovrapposizioni è vero³⁵² (me ne sono resa conto). Però quando Sara parlava, mi sembrava più reale darle un segnale della mia presenza, non so come spiegare. (Camilla, Labo1_F2)

2. Uso dell'intonazione per trasmettere significati affettivi (Iglesias Fernández, Muñoz López 2018):

³⁵¹ Ciò sembra confermato dall'utilizzo della metafora dell'invisibilità nell'esempio seguente, per cui alla difficoltà di gestire una situazione fortemente conflittuale, la studente propone un intervento non traduttivo di esplicitazione (e mitigazione) dell'emozione espressa dall'interlocutore, ma rimanendo paradossalmente "invisibile":

(...) la questione degli insulti poi si è fermata; nel caso in cui magari avessero proseguito per altre 3 o 4 battute con titoli e avessero ancora di più alzato la voce, allora sì sarei inte[r]venuta, ma comunque *rimanendo il più trasparente possibile*, a questo punto dicendo "la paziente/il medico è un po' irritato, non è contento delle decisioni...". (Elisa, Labo1_F5).

Ciò rimanda alla visione di Pointurier (2016) del modello del *conduit* come strategia che gli interpreti mettono in atto per sgravarsi delle responsabilità proprie del loro ruolo.

³⁵² Significativamente, questo comportamento viene considerato come un errore nella valutazione tra pari.

Trovo infatti che la mimica del volto, la postura, i gesti o lo sguardo dei locutori siano elementi preziosi per la comunicazione, che possono aiutare a comprendere meglio ciò che si vuole dire, o tradire invece un pensiero diverso rispetto alle parole che poi si pronunciano. Quindi se l'interprete nota stizza, sorpresa o paura potrà magari usare un tono più rassicurante o deciso, a seconda dei casi. (Cristina, Labo2_F4)

3. Ricorso all'interlocutore affinché ripeta parole o brani poco udibili (Amato 2018):

Ogni tanto mi capita di chiedere conferma ai locutori di quanto hanno appena detto perché al telefono parte delle parole si perdono, io posso intuirle, ma per essere certa ancora preferisco chiederne conferma diretta. (...) (Labo2_C7)

4. *Briefing* dei clienti per spiegare le procedure di gestione dei turni (Amato 2018; Spinolo 2018):

penso sia fondamentale spiegare e stabilire un modo per alternarsi, per esempio l'interprete potrebbe chiedere all'interlocutore di aspettare un feedback, magari dicendogli "ogni volta che inizierò a tradurre dirò ok, in modo da procedere poi con l'altro interlocutore" o strategie del genere anche più precise. (Gabriella, L1_F2)

5. Uso del discorso indiretto o del discorso diretto riportato (Lee 2007; Amato 2018; Spinolo 2018):

Stranamente, nonostante sia abituata ad interpretare in prima persona, mi è venuto abbastanza naturale utilizzare la terza persona, nonostante poi abbia usato la prima e poi mi sia corretta, proprio perché in questo caso mi è venuto più naturale utilizzare la terza. Sicuramente la differenza sta nel fatto di essere in presenza o meno, almeno nel mio caso³⁵³. (Alice, L2_F4)

³⁵³ La formatrice, allora, le pone una domanda esplorativa: "Può spiegare meglio qual è la differenza tra IT e presenza per come l'ha vissuta lei?". La studente risponde:

Per quanto riguarda l'interpretazione in presenza è proprio la presenza fisica a rendermi più partecipe, anche dal punto di vista linguistico. Nell'IT, essendo fuori dal luogo fisico in cui si svolge la conversazione, mi sento un po' più estranea ed esterna. Non so se mi sono spiegata.

[20/12/2017 19.02.15] Cristina: Nonostante io preferisca usare la terza persona, perché come già detto è la mia impostazione, e penso crei meno ambiguità, Simona è stata molto brava a usare la prima e rendere bene i discorsi delle due parti.

Trovo comunque che con la terza persona durante una interpretazione al telefono si possa avere una resa dei concetti più limpida 😊 (Cristina, L2_C7)

A queste si aggiunge una ultima strategia, espressa in classe da Cristina: la visualizzazione del contesto degli interlocutori per comprendere meglio cosa sta accadendo, raccomandata da Spinolo (2018).

L'elaborazione strategiche delle studenti appare quindi ricca e centrata: ciò può essere inteso anche come un segno di autenticità della simulazione, che consente alle studenti di calarsi in una situazione comunicativa affine a quella della pratica professionale ma, soprattutto, percepita come tale.

Qui si inserisce l'intervento della formatrice. Di fronte alla creatività strategica, che può però essere inibita dalle prescrizioni di ruolo, la formatrice provvede a dare risoluzione al conflitto concettuale. Vagliando le strategie proposte, conferma quelle contestualmente efficaci, sottolineandone gli eventuali limiti e le possibili conseguenze, orientandosi a sua volta grazie alla ricerca in materia, che permette di uscire dalla dimensione aneddotica o personale. L'introduzione della teoria nella pratica, implicita nel discorso formativo che esplora le impressioni e coltiva il dibattito, esplicita nell'utilizzo di materiali didattici, serve allora a sostanziare le scelte interpretative delle studenti, mostrando loro dei criteri chiari su cui basare le proprie decisioni e dando solidità alla pratica didattica.

CONCLUSIONI

I. Il Laboratorio di Interpretazione Telefonica: effetti e direzioni future

Il Laboratorio di Interpretazione Telefonica in ambito medico è nato con lo scopo di avvicinare gli studenti a una modalità di erogazione del servizio interpretativo, sempre più diffusa in Italia (Shift project 2018a) e per cui è necessaria una formazione specifica. Accanto a questa esigenza, ci siamo chiesti come fosse possibile realizzare un intervento formativo efficace, che prendesse in considerazione l'apprendimento come processo che coinvolge lo studente nella sua interezza, andando a toccare corde cognitive e affettive: un processo che si proietta verso l'accesso a una comunità professionale. Per impostare un intervento efficace in tal senso, abbiamo lavorato su due aspetti: il dialogo formativo nella sua capacità di affrontare temi delicati come l'approccio all'errore, il timore del giudizio, la mancanza di fiducia nelle proprie capacità; e l'ambiente che contiene tale discorso e contribuisce a modellarlo. Affronteremo quindi questi due elementi come le principali caratteristiche e le principali potenzialità dell'approccio didattico qui proposto: nel caso del dialogo formativo, passeremo in rassegna sia la tensione etica che indirizza la comunicazione del formatore con gli studenti, sia le mosse conversazionali che, all'interno di quel discorso, possono promuovere particolari reazioni nella classe. Ciò va tuttavia accolto sempre all'interno della dialettica tra azione conversazionale, obiettivo comunicativo e contesto, facendo attenzione a non rendere un approccio una "metodologia" nel senso che Freire dà criticamente al termine, considerato come l'irrigidimento di una filosofia in una serie di procedure.

I.1 La didattica dell'interpretazione con le tecnologie

Il rapporto degli studenti con le tecnologie ha una doppia sfaccettatura nelle nostre sperimentazioni: da un lato, la simulazione propone una modalità interpretativa a distanza, mediata da una tecnologia (il telefono) che rappresenta un elemento di diversità e di complessità rispetto all'interpretazione presenziale. L'apprendimento di questo tipo di interpretazione è a sua volta contenuto all'interno di una didattica con le tecnologie, che si compone di diversi ambienti comunicativi virtuali. Tale caratteristica ci conduce a un interrogativo fondamentale: che cosa accade quando gli esseri umani

utilizzano un mezzo per le loro attività in maniera nuova? Che cosa produce questo “new *mix of agent and mediational means*”? (Wertsch 1997, corsivo dell’autore) che può contribuire allo sviluppo di competenze da parte degli studenti?

I.1.1 L’interpretazione *attraverso* le tecnologie: l’interpretazione telefonica

L’interpretazione da remoto, in assenza di stimoli visivi, rappresenta una modalità particolarmente complessa, che si distacca dalle conoscenze e dalle competenze coltivate dagli studenti in altri corsi, ma anche con la conoscenza esperienziale quotidiana dell’uso del mezzo telefonico.

L’interpretazione telefonica costituisce una estensione delle *affordances* dei mezzi che consentono una chiamata monosensoriale (telefono o Skype) che avviene solitamente tra due interlocutori. L’introduzione dell’interprete come terzo partecipante produce una rottura con la conoscenza che gli studenti hanno del mezzo telefonico e conduce a un ripensamento del suo utilizzo per spingere le *affordances* dello strumento verso il raggiungimento di altri obiettivi: non più la chiamata a due, ma la chiamata a tre, mediata.

Tale rottura produce una relazione con lo strumento che non si caratterizza più come “incarnazione” (Ihde 1991), come utilizzo meccanicistico di un mezzo abituale alle cui norme comunicative siamo già abituati. La relazione non è più trasparente (*ivi*) perché nuova, costringe a ripensare strategie comunicative e interpretative che non sarebbero altrimenti messe in campo. Questo effetto di straniamento dovuto all’estensione delle *affordances* del mezzo ha un potenziale didattico poiché trasforma la relazione “muta” col mezzo in relazione ermeneutica: essa induce una forma di dissonanza cognitiva tra il noto e il nuovo, sollecitando una posizione eccentrica (Stanghellini 2017) rispetto al mezzo; l’utente diviene utente consapevole del mezzo, e quindi in grado di osservarne in maniera più acuta i limiti e le potenzialità, uscendo dalla relazione povera con il mezzo che caratterizza l’uso quotidiano (Wertsch 1997) e aggirandone quindi le limitazioni per riuscire a pervenire all’efficacia comunicativa.

I.1.2 La didattica dell'interpretazione negli ambienti virtuali

Il principale aspetto a essere potenziato da questa relazione nuova tra didattica dell'interpretazione e ambiente di apprendimento virtuale è la sensazione di autenticità della situazione comunicativa in cui si svolge la simulazione.

La possibilità di interpretare realmente a distanza rappresenta un punto di forza: gli studenti devono far fronte a tutti gli imprevisti che possono accadere (linea disturbata, rumori di sottofondo, interruzioni) e svolgere l'incarico con gli stessi strumenti di cui gode l'interprete telefonico all'opera. In questo modo, gli studenti accedono in maniera diretta all'ambiente di lavoro del professionista, eliminando una delle debolezze della simulazione tradizionale, che si svolge in un ambiente molto distante dal contesto autentico di un incarico, ricordando agli studenti la natura fittizia della *framed activity* (Niemants, Stokoe 2017) e confermando invece la rilevanza della *framing activity*.

Le esperienze sviluppate suggeriscono anche un altro aspetto della didattica on-line che può essere utilizzato per potenziare l'insegnamento dell'interpretazione: la possibilità di creare dei corpora scritti e orali.

Consideriamo innanzitutto un corpus composto dalle registrazioni delle simulazioni: esso può servire alla creazione di materiali didattici, oppure per sostenere la riflessione individuale dello studente.

Nel primo caso, il docente può servirsi delle registrazioni per:

1. Impostare un'attività didattica sulla falsariga della simulazione a bivi (cfr. cap. III), accompagnando la registrazione con la sua trascrizione: l'ascolto della registrazione viene interrotto in alcuni punti chiave, e si analizza collettivamente il contesto per elaborare dei turni in risposta, che vengono poi messi a confronto con quanto accaduto nella simulazione;
2. Utilizzare la stessa trascrizione dopo aver riproposto la stessa simulazione a un nuovo gruppo di studenti, dando così luogo a una *guided data session* (cfr. cap. III) che poggia su un nuovo tipo di trascrizione: non più, come abbiamo visto, la *performance* dell'interprete autentico, ma (anche) la *performance* del collega;
3. Creare delle esercitazioni individuali di carattere più marcatamente dialogico, altrimenti difficile da introdurre all'interno dei compiti a casa (cfr. cap. I): l'attività indicata al punto 1, difatti, può essere svolta anche come attività individuale da casa, con la registrazione che si interrompe a un *choicepoint* (Stokoe 2013) e la richiesta allo studente di inserire all'interno

della trascrizione un turno traduttivo o dei turni dei partecipanti primari che reagiscono alla resa dell'interprete.

4. Utilizzare nelle prime lezioni degli estratti particolarmente significativi per mostrare agli studenti le buone pratiche (e le pratiche meno buone) di recitazione del copione della simulazione. Si può così far emergere la differenza tra orientamento alla *framed* o alla *framing activity* e problematizzando fin da subito l'autenticità delle simulazioni.
5. Formare all'uso della voce: l'utilizzo di estratti come proposto al punto 4) può puntare all'analisi dei tratti soprasegmentali (intonazione, prosodia, velocità dell'eloquio) dei turni interpretativi (e non), per sensibilizzare gli studenti alle potenzialità della voce, il grande strumento comunicativo dell'interprete telefonico. In questo senso, l'analisi di questi fattori può aiutare a tematizzare la necessità di reintrodurre nell'interpretazione telefonica le informazioni di carattere affettivo, che spesso vengono trascurate, a scapito della relazione ma anche della comprensione tra interlocutori (Amato 2018).

Nel secondo caso, le registrazioni possono essere utilizzate nella riflessione dello studente-interprete al termine della lezione, riflessione che lo prepara alla stesura del diario autoriflessivo. Lo studente ripercorre quanto avvenuto nella simulazione, ricostruendo i passaggi più significativi e individuando le strategie più o meno funzionali, che potrebbero però non essere state percepite come tali. Si tratta di una "riscrittura della storia" in senso positivo: lo studente fonda la propria autovalutazione degli aspetti procedurali, terminologici, conversazionali sulla registrazione dell'evento comunicativo, riscoprendo elementi forse scordati, non valorizzati o a cui poteva essere stato attribuito un giudizio incongruo (positivo o negativo).

Lo stesso si può dire per la valutazione dei tratti soprasegmentali: prosodia, intonazione, velocità dell'eloquio possono essere rivisti e analizzati in maniera più asettica, al di fuori dall'esperienza emotigena della simulazione. Si tratti di elementi che danno molte informazioni sullo stato emotivo del parlante: potrebbe essere interessante allora mettere a confronto quanto emerge, nella relazione con gli interlocutori, dello stato emotivo sottostante.

I corpora di carattere testuale (forum, chat, diari autoriflessivi) possono invece essere utilizzati dal docente in un altro modo, come strumento per la propria pratica autoriflessiva. Il formatore può difatti analizzare le trascrizioni dei dibattiti di classe per osservare *in vivo* dei meccanismi che regolano le conversazioni e le relazioni, in particolare se lo sguardo si sofferma sulla costruzione del dialogo formativo. Gli strumenti testuali rappresentano quindi una formidabile spinta a mettere in campo lo

sguardo che automonitora e corregge il proprio operato tipico del *reflective practitioner* (Schön 1983 e 1987): fungono cioè da impulso all'autoanalisi critica che dovrebbe sottendere la pratica didattica.

II. Relazione formativa e percezione di sé

Crediamo che vada valorizzata anche una seconda dimensione dell'esperienze didattiche qui analizzate: l'attenzione allo sviluppo delle competenze emotive, necessarie per relazionarsi efficacemente con i clienti durante l'incarico e, prima ancora, per superare gli ostacoli emotivi all'apprendimento.

Dedicare spazio a queste competenze produce però una trasformazione nel ruolo del formatore rispetto alla posizione che gli o le è propria quando si impegna nello sviluppo di competenze cognitive o procedurali.

Conoscere gli aspetti terminologici, grammaticali, pragmatici, procedurali del discorso coinvolge il formatore in quanto *guide on the side* (Kiraly 2000). Gli studenti imparano come utilizzare i mezzi a disposizione per le ricerche terminologiche, sviluppano criteri di qualità attraverso la discussione, elaborano nuove strategie: ciò avviene nel rapporto coi pari e con il formatore che si inserisce, monitora e regola il processo di apprendimento grazie alla propria *expertise* di interprete e di docente. Al contrario, gli aspetti emotivi della disciplina possono essere affrontati e risolti solo dallo studente stesso, mentre il formatore assume il ruolo metaforico di "specchio deformante". La deformazione ha però un carattere positivo: essa, difatti, raddrizza le visioni distorte di sé e delle proprie capacità che gli studenti possono esprimere nel discorso formativo di classe e nel dialogo a due.

Il discorso formativo in questo senso si concentra innanzitutto sull'approccio all'errore, presentato come un evento episodico, non minaccioso e, soprattutto, rimediabile. Gli errori o le lacune del formatore sono ugualmente presi in considerazione: l'autorità e l'autorevolezza propri della funzione didattica non vengono minacciati, ma sono anzi confermati dall'autenticità con cui il formatore sa dichiarare, affrontare e risolvere i propri comportamenti inefficaci, inserendoli all'interno di un discorso normalizzante. Il feedback dell'insegnante si focalizza poi sulla dimensione apprezzativa ed esplorativa accanto a quella correttiva: in sé, la sola correzione può non essere sufficiente o funzionale a superare la paura dell'errore e il senso di inadeguatezza. La correzione può difatti essere recepita come un intervento esterno da parte del professionista *senior*, altrimenti irriproducibile in autonomia: il docente che individua le soluzioni e le strategie corrette grazie alla propria *expertise* si colloca in un ruolo molto distante dalla situazione dello studente. Se quest'ultimo rimane il destinatario delle

equivalenze traduttive o delle strategie trasmesse dal docente, non riuscirà ad attraversare i passaggi per cui la capacità di trovare equivalenti validi e strategie efficaci può essere acquisita e messa in campo in situazioni nuove.

Crediamo che, all'interno di un approccio sociocostruttivista, si possa uscire da questa situazione di dipendenza grazie alla dinamica conversazionale della sospensione della risposta e della domanda da parte del formatore, azioni che promuovono la ricerca collettiva e individuale di strategie funzionali. La sospensione dell'intervento del formatore serve allora a incoraggiare la trasformazione dello studente da oggetto giudicato a soggetto risolutore. In questo modo, lo studente viene inserito in un processo di ricerca potenzialmente senza fine: una formazione permanente in senso proprio, tipica della professione, in cui imparare a porsi domande e a valutarsi costituiscono due competenze chiave. Il discorso pubblico del formatore si nutre poi di un discorso privato: il dialogo a due nei diari autoriflessivi degli studenti, uno strumento che racchiude in sé possibili utilizzi: palestra dove allenare la prospettiva molteplice sui problemi; strumento dell'analisi profonda dei ragionamenti e delle emozioni; luogo del dialogo individuale potenziante.

Il diario autoriflessivo, pur poco sfruttato dalle studenti nelle nostre sperimentazioni, ha tuttavia rivelato grandi potenzialità nei casi in cui è stato usato, contribuendo a costruire una relazione di fiducia reciproca in cui studenti pubblicamente silenziose dimostravano nel privato maggiori capacità di autoanalisi, anche emotiva.

Vista la straordinaria rilevanza di questo secondo aspetto nella didattica dell'interpretazione, ci sentiamo di raccomandarne l'utilizzo nei corsi anche introduttivi all'interpretazione: la quasi simultaneità del rapporto pensiero-azione (che aumenta la possibilità d'errore) e l'esibizione di fronte al pubblico, che inibiscono gli studenti, caratterizzano la disciplina fin dai primi approcci. Sembra quindi auspicabile cominciare ad accompagnare lo studente fin dalle prime simulazioni o da altri esercizi propedeutici, come la traduzione a vista³⁵⁴ attraverso il dialogo potenziante nel diario autoriflessivo

Secondariamente, il lavoro metacognitivo che si svolge nel diario autoriflessivo può essere potenziato allargandone il raggio di azione. Si può cioè prevedere una stesura del diario al termine di ogni simulazione, quale che sia stato il ruolo dello studente: interprete, paziente, dottore o spettatore³⁵⁵. Chiedendo agli studenti di soffermarsi sulle problematiche osservate e sulle possibili strategie di risoluzione, si alimenta il pensiero critico e strategico, ma non solo: il cambiamento continuo di

³⁵⁴ Nella nostra esperienza con le classi di introduzione all'interpretazione come supporto alla didattica (2015-2018), la reazione emotiva si produce anche se lo studente registra da casa la propria traduzione a vista e invia la resa al formatore.

³⁵⁵ O altri ruoli, a seconda del setting interessato dalla simulazione e dal corso.

prospettiva a cui gli studenti vengono così allenati può favorire lo sviluppo di uno sguardo multipartziale di cui l'interprete ha bisogno per analizzare il contesto e i contenuti da diverse angolazioni.

III. Il “pensare corretto ”: note sulla confusione concettuale e di ruolo

Le idee e l'immaginario attorno all'interpretazione illustrati dalle studenti nei questionari esplorativi e nel corso delle lezioni ha condotto a dedicare particolare spazio alla riflessione non prescrittiva sul ruolo, il mandato, l'etica dell'interpretare. Questa attenzione ha lo scopo di introdurre gli strumenti concettuali per analizzare il proprio agire e le sue conseguenze. La dissoluzione di idee prescrittive a favore di parametri valutativi chiari consente agli studenti di essere più creativi e più efficaci nell'esecuzione dei compiti; allo stesso tempo, è stata coltivata la consapevolezza della complessità e dell'importanza delle situazioni che si incontrano nell'esercizio del mestiere: avere una relazione meno angosciante con l'errore non significa accettare acriticamente qualsiasi soluzione; al contrario, lo sforzo che si richiede agli studenti di compiere è comprendere il perché delle proprie azioni e delle loro conseguenze: la possibilità di scegliere si coniuga allora con la responsabilità nell'esercizio di un libero arbitrio ragionato.

La facoltà di giudicare e di decidere come agire ha anche un effetto rafforzante sull'autopercezione degli studenti: essa consente di superare la confusione (Angelelli, Baer 2016) vissuta da tanti studenti e professionisti che considerano la propria distanza da modelli di ruolo prescrittivi come una forma di inadeguatezza.

Ci sembra che questo tipo di manicheismo deontologico, espresso dalle studenti all'inizio delle nostre sperimentazioni, possa essere superato in due possibili modi: da un lato, attraverso il potenziamento del ruolo della teoria all'interno del curriculum accademico. Gli *Interpreting Studies* possono coltivare la familiarità degli studenti ai dibattiti, passati e presenti, sull'etica dell'interprete e su che cosa, attraverso i tempi e i luoghi, è stato concettualizzato come atto dell'interpretare: trasmettere informazioni, sciogliere malintesi culturali, avvicinare membri di culture diverse, intervenire per raddrizzare asimmetrie interazionali, e molto altro: azioni che si presenteranno come possibili nella pratica quotidiana, ma che, senza una solida conoscenza in materia, possono venire censurate o, al contrario, promosse acriticamente. Una conoscenza specifica dei pro e dei contro delle strategie conversazionali dell'interprete impedisce l'assimilazione non contestualizzata di modelli di ruolo e di scelte interpretative che – come accaduto in entrambe le nostre sperimentazioni – di fatto inibiscono

strategie funzionali, innescando una sensazione di parallela impotenza. Altrettanto importante è dirimere la confusione concettuale per cui modelli e strategie funzionali nell'ambito dell'interpretazione di conferenza vengono applicati all'interpretazione dialogica, nell'inconsapevole riproposizione di modelli da tempo superati nell'elaborazione teorica della comunità professionale (tra tutti, cfr. Wadensjö 1988; Angelelli 2004a e b). Da una chiara distinzione tra gli scopi e i criteri di qualità applicati ai due contesti può indubbiamente beneficiare il professionista quale che sia il o i setting in cui opera (conferenza, trattativa commerciale, ambito giuridico, interpretazione per i servizi pubblici).

Una seconda risposta è data dai corsi curriculari di interpretazione, che giocano un ruolo centrale nella costruzione delle stesse conoscenze. La progettazione didattica può includere un doppio intervento, implicito ed esplicito, a questo proposito.

Nel primo caso, le simulazioni possono tematizzare l'agentività dell'interprete proponendo copioni in cui incomprensioni, conflitti, asimmetrie conversazionali impediscano l'esecuzione del modello comunicativo stilizzato AIBIA (Niemants 2015) e obblighino l'interprete a esplorare una molteplicità di strategie di risoluzione dei problemi.

L'argomento può essere affrontato in maniera esplicita attraverso l'analisi di trascrizioni autentiche che abbiano una relazione diretta con la simulazione: esse possono cioè essere utilizzate testualmente all'interno del copione, venire tradotte, o presentare difficoltà tipologicamente affini. Le trascrizioni servono come base per una *guided data session* (Davitti, Pasquandrea 2014) in cui *performance* simulata e *performance* autentica vengono messe a confronto. Le attività e il discorso didattici così impostati si pongono allora in continuità con l'approccio dialogante tra teoria e pratica professionale (Niemants, Cirillo 2017; Angelelli 2017) per arricchire le competenze degli studenti delle sfumature proprie del reale.

BIBLIOGRAFIA

Riferimenti bibliografici

Aa. Vv. (2017a), *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. Progetto Erasmus+ *Shift in Orality* (2015-2018). Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Aa. Vv. (2017b) *Report 2. Technologized remote interpreting (telephone-based and video-based remote interpreting): Main features and shifts with on-site bilateral interpreting*. Progetto Erasmus+ *Shift in Orality* (2015-2018). Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Aa. Vv. (2018a). *IO3 Report. Remote Interpreting Services: Future of Present? Results of a Market Survey in Italy, Spain, and the United Kingdom*. Disponibile su <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Aa. Vv. (2018b). *Shift Teaching materials*. Progetto Erasmus+ *Shift in Orality* (2015-2018). Disponibili su: <https://moodle.sslmit.unibo.it/course/view.php?id=1114>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Adams, J. R., Drake, R. E., Wolford G. L. (2007). Shared decision-making preferences of people with severe mental illness. *Psychiatric Services*, 8, 1219-1221.

Adler, H. (2002). The sociophysiology of caring in the doctor-patient relationship. *Journal of General Internal Medicine*, 17, 874-81.

AIIC (2000). *Code for the use of new technologies in conference interpretation*. Disponibile su: http://www.staff.uni-mainz.de/fantino/class/files/cai/aiic_code_interpreting%20technologies.pdf. (Ultimo accesso: 03/04/19).

AIIC Executive Committee (2018). AIIC Position Paper on Distance Interpreting. *aiic.net* March 7, 2018. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Ainsworth-Vaughn, N. (2001). The Discourse of Medical Encounters. In D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell. 453-469.

Alexieva, B. (2002 [1997]). A Typology of Interpreter-mediated Events. In F. Pöchhacker, M. Shlesinger, (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge. 218-232.

Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson, F. Elloumi (eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, CA: Athabasca University Press. 3-31.

Amato, A. A. M. (2007) *I ruoli dell'interprete nell'interazione medica: uno studio di caso*. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Lingue, culture e comunicazione interculturale, 19 Ciclo. Tesi dottorale non pubblicata. Disponibile su: <http://amsdottorato.unibo.it/207/>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Amato, A. A. M. (2017). Incontri medici faccia a faccia e telefonate di servizio in ambito sanitario: un confronto. In Aa. Vv. Aa. Vv., *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. 85-103. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Amato, A. A. M. (2018). Telephone Interpreting. Challenges and solutions: Some paradigmatic examples. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N. (eds.) *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 79-101. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Amato, A. A. M., Spinolo, N. (2018). *Introduction*. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 7-10. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Amato, A. A. M., Mack, G. (2017). Giving voice to the powerless: Children in interpreter-mediated interviews. Comunicazione presentata al Secondo Congresso Internazionale LARIM- Potere e ideologia in contesti mediati da interprete Roma, UNINT, 23-24 novembre 2017.

Amato, A. A. M., Russo, M., Spinolo, N. (2018). *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Anderson, T. F. (2004). Toward a Theory of Online Learning. In T. Anderson, F. Elloumi (eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, CA: Athabasca University Press. 33-60.

Anderson, T., F. Elloumi (eds.) (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, CA: Athabasca University Press.

Andres, D. (2009). Dolmetschen und Macht. In B. Ahrens, M. Krein-Kühle, L. Černý, M. Schreiber (eds.), *Translationswissenschaftliches Kolloquium I. Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*. FASK – Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und

Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Main in Gernersheim. Frankfurt/Main: Peter Lang. 123-143.

Andres, D., Falk, S. (2009). Information and Communication Technologies (ICT) in Interpreting-Remote and Telephone Interpreting. In D. Andres, S. Pöllabauer (eds.). *Spürst Du wie der Bauch rauf runter? Is everything all topsy turvy in your tummy?- Fachdolmetschen im Gesundheitsbereich/ Health Care Interpreting*. München: Martin Meidenbauer. 9-27.

Andres, D., Pöllabauer, S. (eds.) (2009). *Spürst Du wie der Bauch rauf runter? Is everything all topsy turvy in your tummy?- Fachdolmetschen im Gesundheitsbereich/ Health Care Interpreting*. München: Martin Meidenbauer.

Angelelli, C. V. (2004a). *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Angelelli, C. V. (2004b). *Revisiting the Interpreter's Role*. Amsterdam: John Benjamins.

Angelelli, C. V. (2006). Validating professional standards and codes. *Interpreting*, 8(2), 175-193.

Angelelli, C. V. (2008). The role of the interpreter in the healthcare setting. In C. Valero Garcés, A. Martin (eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins. 147-163.

Angelelli, C. V. (2012). Challenges in interpreters' coordination of the construction of pain. In Baraldi, C., L. Gavioli. *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 251-268.

Angelelli, C. V. (2017a). Anchoring dialogue interpreting in principles of teaching and learning. In Cirillo, L., N. Niemants (eds.) (2017) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 30-44.

Angelelli, C. V., Jacobson, H. E. (eds.) (2009a). Introduction. Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice. In C. V. Angelelli, H. E. Jacobson. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam: John Benjamins. 1-10.

Angelelli, C. V., Jacobson, H. E. (eds.) (2009b). *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam: John Benjamins.

- Angelelli, C. V., Baer, B. J. (2016). *Researching Translation and Interpreting*. London-New York: Routledge.
- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.
- Arminen, I., Leinonen, M. (2006). Mobile phone call openings: tailoring answers to personalized summonses, *Discourse Studies*, 8(3), 339-368.
- Asare, E. (2016). Ethnography of Communication. In C. V Angelelli, C. V., B. J. Baer, *Researching Translation and Interpreting*. London-New York: Routledge. 212-219.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.) (2001). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Avery, M. P. Beltran (2001). The Role of the Health Care Interpreter: An Evolving Dialogue. Boston: NCIHC (The National Council on Interpreting in Health Care).
- Baile, W. F., Buckman, R., Lenzi, R., Glober, G., Beale, E. A., Kudelka, A. P. (2000). SPIKES-A six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *Oncologist*, 5(4), 302-11.
- Baker, D. W., Parker, R., Williams, M. V., Coates, W. C., Pitkin Derosé, K. (1996). Use and Effectiveness of Interpreters in an Emergency Department. *JAMA*, 275(10), 783-788.
- Baker-Shenk, C. (1986). Characteristics of Oppressed and Oppressor People: Their Effect on the Interpreting Context. In M. McIntire (ed.), *Interpreting: The Art of Cross-cultural Mediation. Proceedings of the Ninth RID Convention*. Silver Spring, RD: RID Publications. 59-72.
- Baker-Shenk, C. (1991). The interpreter: Machine, advocate, or ally?. In J. Plant-Moeller (ed.), *Expanding Horizons: Proceedings of the 1991 RID Convention*. 120-140.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baraldi, C., Gavioli, L. (eds.) (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

- Barik, (1971). A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation, *Meta*, 16(4), 199-210.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London-New York: Continuum.
- Beck, U. (1986[2000]). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci Editore.
- Bendazzoli, C. (2010). *Testi e contesti dell'interpretazione di conferenza: uno studio etnografico*. Bologna: Asterisco.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Berge, Z., Collins, M. (eds.) (1995). *Computer mediated communication and the online classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Berk-Seligson, S. (1990). *The bilingual courtroom: Court interpreters in the judicial process*. Chicago, IL: University Chicago Press.
- Biagini, M., Boyd, M. S., Monacelli, C. (eds.). *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*. London/New York: Routledge.
- Bidoli, C. J. K. (ed.), *Interpreting across genres: Multiple research perspectives*. Trieste: EUT Edizioni Universtà di Trieste.
- Binder, T., Hof, M. R. (2014). Interpreting technology: AIIC welcomes the challenge. Intervista a T. Binder, *aiic.net* June 11, 2014. <http://aiic.net/p/6890>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Bot, H. (2005). *Dialogue Interpreting in Mental Health*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Bot, H. (2007). Dialogue Interpreting as a Specific Case of Reported Speech. In: F. Pöchhacker, M. Shlesinger (eds.) *Healthcare Interpreting: Discourse and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins. 77-100.
- Bot, H. (2009). Role models in mental health interpreting. In R. De Pedro Ricoy, I. Perez, C. Wilson (eds.). *Interpreting and Translating in Public Service Settings – Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St Jerome. 115-126.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 90, 9-18.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

- Bowen, M., Bowen, D., Kaufmann, F., Kurz, I. (1995). Interpreters and the making of history. In J. Delisle, J. Woodsworth (eds.), *Translators through History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 245-273.
- Bower, K. (2015). Stress and Burnout in Video Relay Service (VRS) Interpreting. *Journal of Interpretation*, 24(1), Article 2.
- Bowles, H., Pallotti, G. (2004). Conversation analysis of opening sequences of telephone calls to bookstores in English and Italian. *Textus* 17(1), 63-88.
- Boyd, R. D., and Apps, J. W. (eds.) (1980). *Redefining and Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Boydston, J. A. (ed.) (1981). *John Dewey: The Later Works, Vol. 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bradford, T. J. (2017). Generating and using scripted role-plays in the teaching of interpreting and language. *The Language Scholar Journal*, 2. Disponibile su <https://languagescholar.leeds.ac.uk/journal/issue-2/>. (Ultimo accesso : 03/04/19).
- Braun, S. (2013) Keep your distance? Remote interpreting in legal proceedings: A critical assessment of a growing practice. *Interpreting*, 5(2), 200-228.
- Braun, S. (2015). Remote interpreting. In R. Jourdenais, H. Mikkelsen (eds.). *The Routledge handbook of interpreting*. New York, NY: Routledge. 352-367.
- Braun, S., Taylor, J. L. (2012) Video-mediated interpreting in criminal proceedings: Two European surveys. In S. Braun, J. L. Taylor (Eds.), *Videoconference and remote interpreting in criminal proceedings* (pp. 69-98). Guildford, UK: University of Surrey.
- Braun, S., Taylor, J. L. (Eds.). (2012). *Videoconference and remote interpreting in legal proceedings*. Guildford, UK: University of Surrey.
- Braun, S., Davitti, E. (2017a). Video-Mediated Communication (monolingual). In Aa. Vv., *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. 150-167. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Braun, S., Davitti, E. (2018). Social, pragmatic and ethical implications of distance interpreting. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 39-46. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (ultimo accesso: 03/04/19)

- Brookfield, S. D. (1987). *The Jossey-Bass higher education series and the Jossey-Bass management series. Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Brown, J. s., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, P., Levinson, S. (1978[1987]). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In E. Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-310.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. La mente a più dimensioni, Laterza, Roma - Bari, 1988.
- Bruno, A., Dell'Aversana, G. (2016). "Reflective Practice for Psychology Students: The Use of Reflective Journal Feedback in Higher Education". *Psychology Learning & Teaching*, 0(0), 1-13.
- Buber, M. (1923). L'io e il Tu. Tr. it. in *Il principio dialogico* (1958). Milano: Edizioni di Comunità.
- Bührig, K., Meyer, B. (2004). Ad hoc-interpreting and the achievement of communicative purposes in doctor-patient-communication. In J. House, Rehbein, J. (eds.) 2004. *Multilingual Communication*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 43-62.
- Bührig, K., Kliche, O., Meyer, B., Pawlack, B. (2012). The corpus "Interpreting in Hospitals": Possible applications for research and communication training. In T. Schmidt, Wörner, K. (eds.) *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam: Benjamins, 305-318.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Byrne, P., Long, B. (1976). *Doctors talking to patients: a study of the verbal behaviours of doctors consulting in their surgeries*. London: HMSO.
- Cabrera Méndez, C., Capiozzo, E., Danese, L. (2018). General Background: parties, factors and instrumentalities involved. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 53-63. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo accesso: 03/04/19)
- Cambridge, J. (1999). Information Loss in Bilingual Medical Interviews through an Untrained Interpreter. In I. Mason (ed.), *Dialogue Interpreting*, Special issue of *The Translator*, 5(2), 201-219.

- Cambridge, J. (2004). Public Service Interpreting: Practice and Scope for Research. In C. Schäffner (ed.). *Translation Research and Interpreting Research Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters. 49-51.
- Chandler, D. (1995). Technological or media determinism. Disponibile su Google Scholar, <https://tinyurl.com/y4fdhw9n> (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Cheng, Q. (2015). *Examining the challenges for telephone interpreters in New Zealand*. Auckland University of Technology, tesi di laurea non pubblicata.
- Chessa, F. (2012). *Interpretazione dialogica: le competenze per la mediazione linguistica*. Roma: Carocci Editore.
- Churches, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. Disponibile su: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf> (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Cioran, E. M. (1956[1986]). *La tentazione di esistere*. Milano: Adelphi.
- Cirillo, L. (2012). Managing affective communication in triadic exchanges: Interpreters' zero-renditions and non-renditions in doctor-patient talk. In C .J. K. Bidoli (ed.), *Interpreting across genres: Multiple research perspectives*. Trieste: EUT Edizioni Universtà di Trieste. 102-124.
- Cirillo, L., Niemants, N. (eds.) (2017) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cirillo, L., Radicioni, M. (2017). (Role-)playing fair(s): Introducing interpreting students to business negotiations. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 120-135.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA, US: Left Coast Press.
- Cheepen, C. (2000). Small talk in service dialogues: The conversational aspects of transactional telephone talk. In J. Coupland (ed.). *Small Talk*. Harlow: Pearson Education. 287-311.
- Clegg, S., Tan, J., Saeidi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective Practice*, 3, 131-46.
- Colina, S., Angelelli, C. V., 2015, *Researching Translation and Interpreting*. Oxford et al.: Taylor & Francis.

- Collados Aís, Ángela (2002 [1998]). Quality assessment in simultaneous interpreting: The importance of nonverbal communication, *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. In F. Pöchhacker; M. Shlesinger (eds.), *The interpreting studies reader*. London: Routledge, 327-336.
- Collados Aís, A., Pradas Macías, E. M., Stévaux, E., García Becerra, O. (2007). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada: Comares.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 453- 494.
- Conde, T. (2016). Positive Feedback in Translation Assessment. In C. Martín de León, González-Ruiz V., (eds). *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 155-180.
- Corsellis, A. (2008). *Public Service Interpreting*. New York et al.: Palgrave Macmillan.
- Couper-Kuhlen, E., Selting, M. (eds.) (1996). *Prosody in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E., Ford, C. E. (eds.) (2004) *Sound patterns in interaction: Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam, John Benjamins.
- Coupland, J. (ed.) (2000). *Small Talk*. Harlow: Pearson Education.
- Cox, A. (2015). Do you get the Message? Defining the Interpreter's Role in Medical Interpreting in Belgium. *MonTI*, Special Issue 2, 161-184.
- Creeze, I., Atkinson, D., Robyn, P., Au, P., Wong, S. (2015). Teaching interpreters about self-care. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1), 74-83.
- Cronin, Michael (2002). The Empire Talks Back: Orality, Heteronomy, and the Cultural Turn in Interpretation Studies. In M. Tymoczko, E. Gentzler (eds), *Translation and Power*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press. 45-62.
- Cummings, L. L., Staw, B. M. (eds.). *Research in organizational behaviour*. Homewood, IL: JAI Press.
- Cunningham, D., Duffy, T. M., Knuth, R. (1993). Textbook of the Future. In C. McKnight (ed.), *Hypertext: A psychological perspective*. London, Ellis Horwood Pubs.

Curcetti, C., Matacchione, P., Parisini, L., Pastorelli, V. (2009). Progetto Regionale sull'erogazione dell'assistenza erogata nelle Aziende sanitarie a favore dei cittadini stranieri. *XIII Conferenza nazionale HPH. Empowerment della persona come strategia di promozione della salute nei luoghi di cura, nell'integrazione e nella comunità*. Reggio Emilia, 24-26 settembre 2009.

Daft, R. L., Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organizational design. In L. L. Cummings, B. M. Staw (eds.). *Research in organizational behaviour*. Homewood, IL: JAI Press. 191-233.

Davidson, B. 1998. *Interpreting medical discourse: a study of cross-linguistic communication in the hospital clinic*. PhD. dissertation, Stanford University.

Davidson, B. (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Sociolinguistics*, 4(3), 379-405.

Davidson, B. (2001). Questions in Cross-Linguistic Medical Encounters: The Role of the Hospital Interpreter. *Anthropological Quarterly*, 74(4). 170-178

Davis, J. E. (2005). Teaching Observation Techniques to Interpreters. In C. Roy (ed.), *Advances in teaching sign language interpreters*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 22-48

Davitti, E., S. Pasquandrea (2014). Enhancing research-led interpreter education: an exploratory study in Applied Conversation Analysis. *Interpreter and Translator Trainer*, 8 (3), 374-398.

Davitti, E., Braun, S. (2018) Role-play simulations. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 150-169. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo accesso: 03/04/19).

Dean, R. K., Pollard, R. Q. (2001). Application of demand-control theory to sign language interpreting: Implications for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 1-14.

De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Deber, R. B., Kraetschmer, N., Irvine, J. (1996). What role do patients wish to play in treatment decision-making? *Archives of Internal Medicine*, 156, 1414-1420.

Deci, E., Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E., Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale. Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- De Lisi, R., Golbeck, S. L.(1999). Implication of Piaget's theory for peer-learning. In A.M. O'Donnell, A. King (eds.) *Cognitive perspectives on peer-learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3-37.
- Delisle, J., Woodsworth, J. (eds.) (1995). *Translators through History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- De Pedro Ricoy, R., Perez, I., Wilson, C. (eds.). *Interpreting and Translating in Public Service Settings – Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester, UK: St Jerome.
- Devaux, J. (2017). *Technologies in interpreter-mediated criminal court hearings: an Actor-Network Theory account of the interpreter's perception of her role-space*. PhD. Thesis, University of Salford.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1925[1981]). Experience and Nature. In J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Vol. I*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Drew, P., Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew, J. Heritage (eds.). *Talk at work: interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press. 3-65.
- Drew, P., Heritage, J. (eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (eds.) (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Education Group 11 (eds.) *Education Unlimited: schooling and training and the new right since 1979*. London: Unwin & Hyman.
- Elliott, J. (1991). *Action research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ellis, R. (2004). Videoconferencing in refugee hearings. *Ellis report to the Immigration and Refugee Board Audit and Evaluation Committee*. Immigration and Refugee Board of Canada.

Errico, E., Morelli, M. (2015). *Le sfide della qualità in interpretazione*. Milano: Franco Angeli.

European Commission (2000). Rapport concernant les tests de simulation de téléconférence au SCIC en janvier 2000. Unpublished internal report, Brussels, EC/SCIC.

European Commission - DG Salute e Tutela dei consumatori (2002). *Dichiarazione di Amsterdam*.

Disponibile su:

http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2002/promotion/fp_promotion_2002_annex7_14_it.pdf.

(Ultimo accesso: 03/04/19).

European Parliament – Working Party on New Technologies of the Interpretation Directorate (2001). Report on Remote Interpretation Test 22-25 January 2001, Brussels. Unpublished internal report, Brussels, EP/ Interpretation Directorate. Disponibile su:

http://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report1.pdf.(Ultimo accesso:

03/04/19).

European Parliament – Working Party on New Technologies of the Interpretation Directorate (2002).

Report on the Second EP Remote Interpretation Test 3-6 December 2001, Brussels. Unpublished internal report, Brussels, European Parliament/Interpretation Directorate. Disponibile su:

http://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report2.pdf. (Ultimo accesso:

03/04/19).

Evans, J. (ed.) (1993). *Equality, Education and Physical Education*. London: Routledge.

Fägersten, K. B. (2010). Using discourse analysis to assess social co-presence in the video conference environment. L. Shedletsky, J. Aitken (eds.), *Cases on online discussion and interaction: Experiences and outcomes*. Hershey, PA: IGI Global. 175-193.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Falbo, C. (2004). *La ricerca in interpretazione. Dagli esordi alla fine degli anni Settanta*. Milano: Franco Angeli.

Falbo C., Russo M., Straniero Sergio F. (a cura di). *Interpretazione simultanea e consecutiva. sottotitolo, Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Hoepli Editore.

- Farini, F. (2015). Talking emotions in multilingual healthcare settings. A qualitative study of interpreted-mediated interaction in Italian hospitals. *The Interpreters' Newsletter*, 20, 123-138.
- Faulkner, W., Fleck, J., Williams, R. (eds.) (1998). *Exploring Expertise*. Basingstoke: MacMillan Press.
- Ferguson, W., Candib, M. L. (2002). Culture, language, and the Doctor-Patient Relationship. *Family medicine*, 34(5), 353-61.
- Fernández Pérez, M. M. (2015). Propuestas de ejercicios de simulación para la didáctica de la interpretación telefónica, *MonTI Special Issue 2Trans*,
- Flores, G. (2005). The impact of medical interpreter services on the quality of health care: a systematic review. *Medical care*, 62(3), 255-99.
- Flynn, K. E., Smith, M. A., Vannes, D. (2006). A typology of preferences for participation in healthcare decision-making. *Social Science and Medicine*, 63(5), 1158-1169.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Fors, J. (1999). "Perspectives on remote public service interpreting". H. N. Helge (coord.), "Quality issues in remote interpreting". In A.A. Lugris, A.F. Ocampo (eds). *Anovar/anosar estudios de traducción*, vol. I. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. 117-119.
- Fraser, B. (1980). Conversational Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341-350.
- Freire, P. (1996 [2004]). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1970[2018]). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Fromm, E. (1965). *Il cuore dell'uomo*. Roma: Carabba.
- Gadamer, H. G. (1973[1996]). *La dialettica di Hegel*. Genova: Marietti.
- Gany, F., Leng, J., Shapiro, E., Abramson, D., Motola, I., Shield, D. C., Changrani, J. (2007). Patient Satisfaction with Different Interpreting Methods: A Randomized Controlled Trial. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 312-318.
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

- Garrison, D. R., Anderson T. and W. Archer (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson T. and W. Archer (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 113-127.
- Garrison, D. R., Cleveland_Innes, M. and T. S. Fung (2010). Exploring Causal Relationships among Teaching, Cognitive and Social Presence: Student Perceptions of the Community of Inquiry Framework. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-6.
- Gavioli, L., Aston, G. (2001). Enriching reality: a contribution to the debate on language corpora in language pedagogy. *ELT Journal*, 55(3), 238-246.
- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gehlen (1940 [2010]). *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*. Milano: Mimesis.
- Geldard, K., Geldard, D. (1998). *Counselling Children: A Practical Introduction*. London: Sage.
- Gentile, A., Ozolins, A., M. Vasilakakos (1996). *Liaison Interpreting: A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gentile, P. (2013). The Status of Conference Interpreters: A Global Survey into the Profession. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation*, 15, 63-82.
- Gerver, D., H.W. Sinaiko (eds.). *Language, Interpretation, and Communication*. New York: Plenum Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Perception*. London: Houghton Mifflin.
- Gibson, C. C. (2003). Learners and Learning: The Need for Theory. In In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 147-160.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Giovannini, M. (1992). *Towards a strategy for standardized training and accreditation of cultural interpreters: A report on the training of cultural interpreters in Ministry-supported CI Services in Ontario*. Report prepared for the Ontario Ministry of Citizenship.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London/New York: Bloomsbury.

- Goffman, E. (1990 [1959]). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Oxford, England: Aldine.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- González Rodríguez, M. J. (2017a). Características generales de la conversación telefónica monolingüe y su representación en ámbito judicial-policial. In Aa. Vv., *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. 137-149. Disponible su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo acceso: 03/04/19).
- González Rodríguez, M. J. (2018a). Telephone interpreting: Face-to-face vs telephone-mediated communication – monolingual. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting – SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 66-71. Disponible su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo acceso: 03/04/19).
- González Rodríguez, M. J. (2018b). Basic requirements and prerequisites for successful communication with remote interpreting. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 137-141. Disponible su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo acceso: 03/04/199).
- González Rodríguez, M. J., Spinolo N. (2017). Telephone Interpreting, a specialized training module. In Cirillo L., N. Niemants (ed.) *Teaching Dialogue Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 241-258.
- Goold, A., Coldwell, J., Craig, A. (2010). An examination of the role of E-tutor. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 704-716.
- Gracia-García, R. A. (2002). Telephone interpreting: A review of pros and cons. in B., Scott (ed.) *Proceedings of the 43rd Annual Conference*. Alexandria, Virginia: American Translators Association. 195-216.
- Grbić, N. (2001). First steps on firmer ground: A project for the further training of sign language interpreters in Austria. In I. Mason (ed.), *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester: St Jerome. 149-171.
- Grbić, N. (2008). Constructing interpreting quality. *Interpreting*, 10(2), 232-257.
- Grint, K, Woolgar, S. (1997). *The Machine at Work: Technology, Work and Organization*. Cambridge: Polity Press.

- Hale, S. B. (2004). *The discourse of court interpreting. Discourse practices of the law, the witness and the interpreter*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hale, S. (2007). *Community Interpreting*. New York et al.: Palgrave Macmillan.
- Hale, S., Napier, J. (2013). *Research. Methods in Interpreting. A Practical Resource*. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.
- Hamann, J., Langer, B., Winkler, V., Busch, R., Cohen, R., Leucht, S., et al. (2006). Shared decision-making for in-patients with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 11(4), 265-273.
- Hardt, E. J. (1992). A Mandate to Meet the Challenge. Discharge Planning Update. May-June 1992. 5-8.
- Have, P. ten (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*, London: Sage Publications.
- Heath, C. (1992). The delivery and reception of diagnosis in the general practice consultation. In P. Drew, J. Heritage (eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 235-267. [
- Held, R., Durlach, N. (1992): Telepresence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1(1), 109-112.
- Hepburn, A., Wilkinson, S. and Butler, C.W. (2014). Intervening with conversation analysis in telephone helpline services: strategies to improve effectiveness. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3). 239-254.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In D. Silverman (ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London, Sage Publications. 161-82.
- Hewitt, W. E. (2000). "Language interpreting over the telephone: A primer for court policy makers and managers." Research paper published by the National Center for State Courts, Williamsburg, Virginia.
- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications. 368-83.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

- Hlavac, J. (2012). Logistics and Protocols for Telephone and Video-link Spoken Interpreting. In A. Amall, A. Gentile (2014). *AUSIT 2012: Proceedings of the "JubilaTion 25" Biennial Conference of the Australian Institute of Interpreters and Translators*. 121-131.
- Hlavac, J. (2013). A cross-national overview of translator and interpreter certification procedures. *Translation & Interpreting*, 5(1), 32-65.
- Hodkinson, P., Sparkes, A.C. (1993) Prevocationalism and Empowerment: some questions for PE, in J. Evans (ed.), *Equality, Education and Physical Education*. London: Routledge.
- Hoffman, R. R. (1998). How can expertise be defined? Implications of Research from Cognitive psychology. In W. Faulkner, J. Fleck, R. Williams (eds.), *Exploring Expertise*. Basingstoke: MacMillan Press. 81-100.
- Holmberg, B. (2013). A Theory of Distance Education Based on Empathy. In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 79-86.
- Hornberger, J.C., Gibson, C.D., Wood, W., Dequeldre, C., Corso, I., Palla, B., Bloch, D.A. (1996) Eliminating language barriers for non-English speaking patients. *Medical Care*, 34(8): 845-856.
- Horton, D., Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction. Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 19, 215-229.
- Hosford, P. L. (1973). *An instructional theory: A beginning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoza, J. (2003). Toward an Interpreter Sensibility: Three Levels of Ethical Analysis and a Comprehensive Model of Ethical Decision-making for Interpreters. *Journal of Interpretation*, 1-48.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and Technology: From the telephone to the internet*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I. (2005). "Active Listening": Formulations and the Elicitation of Feeling-talk in Child Counselling, *Research on Language and Social Interaction*, 38, 303-329.
- Hutchby, I., Barnett, S. (2005). Aspects of the sequential organization of mobile phone conversation, *Discourse Studies*, 7(2), 147-171.
- Iglesias Fernández, E. (2017). Introduction. In Aa. Vv. *Report 2. Technologized remote interpreting (telephone-based and video-based remote interpreting): Main features and shifts with on-site*

bilateral interpreting). Progetto Erasmus+ *Shift in Orality* (2015-2018). Disponibile su <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Iglesias Fernández, E., Muñoz López, J. (2018). Linguistic, paralinguistic and kinetic features in remote interpreting. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 26-38. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo accesso: 03/04/19).

Iglesias Fernández, E., M. Ouellet (2018). From the phone to the classroom: categories of problems for telephone interpreting training. *The Interpreters' Newsletter*, 23, 19-44.

Iglesias Fernández, E., M. Russo, (2017). A Multidisciplinary Theoretical Framework for the Study of Remote Interpreting. In Aa. Vv. *Report 2: Remote Technologized Interpreting: Telephone-based and Video-based Remote Intepreting: Main Features and Shifts with On-Site Bilateral Interpreting*. 20-34. Disponibile su <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Ihde, D. (1991). *Instrumental Realism: The Interface between Philosophy of Science and Philosophy of Technology*. Bloomington: Indiana University Press.

Imbens-Bailey, A. McCabe, A. (2000). The discourse of distress: a narrative analysis of emergency calls to 911. *Language & Communication*, 20, 275-296.

ImPLi-Improving Police and Legal Interpreting (2012). *ImPLi-Improving Police and Legal Interpreting (2011-2012). Final Report*. Disponibile su: http://www.isitinternational.com/wp-content/uploads/2014/11/IMPLI_Final_Report.pdf . (Ultimo accesso: 03/04/19).

Jacobs, E. A., Lauderdale D. S., Meltzer, D. O., Shorey, J. M., Levinson, W., Thisted, R. (2001). Impact of Interpreter Services on Delivery of Health Care to Limited-English-Proficient Patients. *Journal of General Internal Medicine* 16(7), 468-474.

Jacobson, M. J. (2001). Problem solving, cognition, and complex systems: Differences between experts and novices. *Complexity*, 6 (3), 41-49.

Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second-language research*. New York: Longman.

Johnson, R. (1991) My New Right Education, in Education Group 11 (eds.) *Education Unlimited: schooling and training and the new right since 1979*. London: Unwin & Hyman.

Jonassen, D. H. (1995). Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. *Educational Technology*, 35(4), 60-63.

Jonassen, D. H. (1999). "Designing Constructivist Learning Environments", in C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 215-239.

Jourdenais, R., Mikkelsen, H. (eds.). *The Routledge handbook of interpreting*. New York, NY: Routledge.

Kadrič, M. (2017). Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 276-292.

Kahn, C. (1996). *Platone e il dialogo socratico. L'uso filosofico di una forma letteraria*. Milano: V&P.

Kalina, S. (2015). Ethical Challenges in Different Interpreting Settings. *MonTI Special Issue 2*, 63-86.

Kajzer-Wietrzny, M., M. Tymczyńska (2014). Integrating Technology into Interpreter Training Courses: A Blended Learning Approach. *inTRAlinea Special issue: Challenges in Translation Pedagogy*. Disponibile su: <http://www.intralinea.org/archive/article/2101> (permanent URL).

Kang Kwong, L., Pavlidou, T. S. (eds.) (2002). *Telephone Calls: Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins.

Keegan, D. (ed.). *The industrialization of teaching and learning*. London: Routledge.

Kelly, N. (2007). Interpreting in Healthcare Settings. Some commonly asked questions. *ATA Chronicle* (June), 18-21.

Kelly, N. (2008a). A Medical Interpreter's Guide to Telephone Interpreting. Disponibile su: <http://www.imiaweb.org/uploads/pages/380.pdf>.

Kelly, N. (2008b). *Telephone Interpreting: A Comprehensive Guide to the Profession*. Victoria, BC: Trafford.

Kelly, N., Hegde, V. (2011). Trends in Telephone Interpreting. The Current Market Dynamics of Over-the-Phone Interpretation. Lowell, Ma: Common Sense Advisory.

Kelly, N., De Palma, D. A. (2009). Top 15 telephone interpreting suppliers. In U. Ozolins (2011). Telephone interpreting: Understanding practice and identifying research needs. *Translation & Interpreting*, 3(1), 33-47.

- Kelly, N. (2013). Found in Translation Book Review: Nataly Kelly Responds. Intervista a Nataly Kelly, *The Interpreter Diaries*, 15 gennaio 2013. Disponibile su: <https://theinterpreterdiaries.com/tag/nataly-kelly/>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK/Northampton, MA: St. Jerome.
- Ko, L. (2006). The need for long-term empirical studies in remote interpreting research: a case study of telephone interpreting. In E. Hertog, B. van der Veer (eds.) *Taking stock: research and methodology in Community Interpreting*. Antwerpen: Hogeschool Antwerpen, Hoger Instituut voor Vertalers en Tolken, 325-340.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. London: Routledge.
- Kopp, B., Matteucci, M. C., Tomasetto, C. (2012). “E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors”. *Computer & Education*, 58, 12-20.
- Korak, C. A. (2012). Remote Interpreting via Skype – a viable alternative to in situ interpreting?, *The Interpreters' Newsletter*, 17, 83-102.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power: domination, empowerment and education*. New York: State University of New York.
- Kurz, I. (1999). Remote conference interpreting: Assessing the technology. H. N. Helge (coord.). Quality issues in remote interpreting. In A. A. Lugris, A.F. Ocampo (ed.). *Anovar/anosar estudios de traducción e interpretación*, vol. I. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. 114-116.
- Kussmaul, P., Tirkkonen-Condit, S. (2018). Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR: Traduction, Terminologie et Redaction*, 8(1), 177-199.
- Laster, K., Taylor, V. (1994). *Interpreters and the legal system*. Sidney: The Federation Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, MA./London: Harvard University Press.
- Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? A review. *Power and Education*, 3(2), 89-103.

- Lee, J. (2007). Telephone interpreting – Seen from the interpreters' perspective. *Interpreting* 9(2). 231-252.
- Leeman Price, E., Pérez-Stable, E., J; Nickleach, D.; López, M.; Karliner, L. S. (2012): “Interpreter perspectives of in-person, telephonic, and videoconferencing medical interpretation in clinical encounters”, *Patient Education & Counseling*, 87(2), 226-232.
- Leoni, F. A., Cutugno, F., Pettorino, M., Savy, R. (a cura di), 2004, *Il Parlato Italiano, Atti del Convegno Nazionale*, D'Auria Editore, Napoli.
- Llewellyn-Jones, P., Lee, R. G. (2013). Getting to the Core of Role: Defining Interpreters' Role Space. *International Journal of Interpreter Education*, 5 (2), 54-72.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language” In P. Drew, J. Heritage (eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 66-100.
- Levitt, R. (2008) Freedom and Empowerment: a transformative pedagogy of educational reform. *Educational Studies*, 44(1), 47-61.
- Londei, D., Poli, S., Giaufret, A. & M. Rossi (a cura di), *Metamorfosi della traduzione*. Genova: GUP.
- Lor, M. (2012). Effects of Client Trauma on Interpreters: An Exploratory Study of Vicarious Trauma. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/53. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Loutan, L., Farinelli, T., Pampallona, S. (1999). Medical interpreters have feelings too. *Sozial- und Präventivmedizin*, 44(6), 280-282.
- Manson, A. (1988). Language concordance as a determinant of patient compliance and emergency room use in patients with asthma. *Medical Care*, 26(12), 1119-28.
- Maor, D. (2008). Changing relationships: Who is the learner and who is the teacher in the online educational landscape?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5), 627-638.
- Markus, H, Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Martín de León, C., González-Ruiz V., (eds) (2016). *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mason, I. (1999). Dialogue Interpreting. *The Translator*, 5(2). 381-5.
- Mason, I. (2001). *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester, UK: St Jerome.

- Mason, M. (2008). *Courtroom interpreting*. Lanham, MD: University Press of America.
- Mason, I. (2009). *Role, positioning and discourse in face-to-face interpreting*. In R. de Pedro Ricoy, I. Perez, C. Wilson (eds.), *Interpreting and Translating in Public Service Settings*. Manchester: St Jerome.
- McIntire, M. (ed.) (1986). *Interpreting: The Art of Cross-cultural Mediation. Proceedings of the Ninth RID Convention*. Silver Spring, RD: RID Publications.
- Merlini, R. (2009). Interpreters in emergency wards: an empirical study of doctor-interpreter-patient interaction. In R. De Pedro Ricoy, I. Perez, C. Wilson (eds.). *Interpreting and Translating in Public Service Settings – Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St. Jerome. 89-114.
- Merlini, R. (2017). Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 138-157.
- Merlini, R., Favaron, R. (2003). Community Interpreting: Reconciliation through Power Management. *The Interpreter's Newsletter*, 12; Trieste: Lint Edizioni; pp. 205-229
- Metzger, M. (1999). *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Meyer, K. A. (2004). Evaluating online discussions: Four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2). 101-114.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikkelson, H. (2000). *Introduction to court interpreting*. Manchester, UK: St. Jerome.
- Mikkelson, H. (2003). Telephone Interpreting: Boon or Bane ? In L. Pérez González (ed.) *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users*. València: Universitat de València. 251-269
- Miller, J. P., Seller, W. (eds.) (1985). *Curriculum Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- Mindness, A. (1991). *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Mintz, D. (1998). Hold the Phone: Telephone Interpreting Scrutinized. *Proteus*, 8(1).
- Mishler, E. G. (1984). *The discourse of medicine: The dialectics of medical interviews*. Norwood, N.J.: Ablex.

- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Monzoni, C., Zorzi, D. (2003). Le telefonate d'emergenza: un confronto fra l'italiano e l'inglese. In E.-M.Thüne, S. Leonardi (a cura di). *Telefonare in diverse lingue: organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moore, M. G. (1989). Three types of transaction. In M. G. Moore, G. C. Clark (eds.), *Readings in principles of distance education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University. 100-105.
- Moore, M. G., W. G. Anderson (eds.) (2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morelli, M. (2017). Interpreting and mediation: Raising awareness by training. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 84-99.
- Morris, L. V., Xu, H., Finnegan, C. L. (2005). Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses, *The Journal of Asynchronous Learning Network*, 9(1), 65-82.
- Moser, B. (1978). Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and Its Practical Application. In D. Gerver, H.W. Sinaiko (eds.). *Language, Interpretation, and Communication*. New York: Plenum Press. 353-368.
- Moser-Mercer, B. (2005). Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Processus et cheminements en traduction et interpretation*, 50(2), 727-738.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. Disponibile su: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- National Association of Judiciary Interpreters, Translators (NAJIT) (2009). NAJIT Position Paper: Telephone Interpreting in Legal Settings. Disponibile su: <https://najit.org/wp-content/uploads/2016/09/Telephone-Interpreting-1.pdf>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Napier, J. (2011). "It's not what they say but the way they say it.": A content analysis of interpreter and consumer perceptions of signed language interpreting in Australia, *International Journal of the Sociology of Language*, 207, 59-87.

- Nestler, F. (1957). Tel-Int. Begründung und Grundlagen eines deutschen Telefon-Dolmetschdienstens. *Lebenden Sprachen*, 2(1), 21-23.
- Newman, B. (2003). Doctors' orders can get lost in translation for immigrants. *Wall Street Journal*, January 9, 2003.
- Nicodemus, B., Swabey, L. (2016). Action Research. In C. V. Angelelli, B. J. Baer, *Researching Translation and Interpreting*. London-New York: Routledge. 157-167.
- Niemants, N. (2013). L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français/italien) dans la didactique de l'interprétation en milieu médical. In C. Desoutter, D. Heller, M. Sala (eds.), *Corpora in specialized communication – Korpora in der Fachkommunikation – Les corpus dans la communication spécialisée*. Bergamo: CELSB. 209-235.
- Niemants N. (2014) "La voix de l'interprète dans l'entretien clinique réel et simulé". *Repères DoRiF-Traduction, médiation, interprétation*, volet n.2, Agosto 2014. Disponible su : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=162 . (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Niemants, N. (2015). *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*. Roma: Aracne.
- Niemants, N. (2016). Médiation à l'hôpital: De l'analyse conversationnelle aux retombées éducatives. In M. De Gioia, M. Marcon (eds.), *Approches linguistiques de la médiation*. Limoges: Lambert-Lucas. 91-116.
- Niemants N., Castagnoli, S. (2015) L'interprétation téléphonique en milieu médical: De l'analyse conversationnelle aux implications pratiques. In D. Londei, S. Poli, A. Giaufret & M. Rossi (eds.), *Metamorfosi della traduzione*. Genova: GUP. 227-262.
- Niemants, N., Cirillo, L. (2017) Introduction. Dialogue interpreting: Research, education and professional practice. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 1-25.
- Niemants N., Stokoe, E. (2017) Using the Conversation Analytic Role-Play Method in healthcare interpreter education. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 294-321.
- Niska, H. (2002). Community interpreter training: Past, present, future. In G. Garzone, M. Viezzi (eds). *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities*. Selected papers from the 1st

- Forli Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000. Philadelphia: John Benjamins. 133-144.
- O'Donnell, A. M., King, A. (eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer-learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, R. (2001). Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education. In S. Stoney, J. Burn (eds). *Working for excellence in the e-economy*. Churchlands, Australia: We-B Centre. 407-416.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London/New York: Routledge.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci Editore.
- Ortega Herráez, J. M., Gheorghiu, C. I. (2015). The interpreter hears voices... Academic and professional perspectives x-rayed and interpreted, *MonTI Special Issue 2*, 37-62.
- Ortony, A. (ed.) (1979). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oviatt, S., Cohen, P. (1992). Spoken language in interpreted telephone dialogues, *Computer Speech and Language*, 6, 277-302.
- Ozolins, U. (2011). Telephone interpreting: Understanding practice and identifying research needs. *Translation & Interpreting*, 3(1), 33-47.
- Ozolins, U. (2017). It's not about the interpreter: Objectives in dialogue interpreting teaching. In L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 46-62.
- Pallotti, G., Bercelli, F. (2002). Conversazioni telefoniche. In G. Pallotti (a cura di). *Le forme del dialogo*. Milano: Angelo Guerini. 177-193.
- Pallotti, G. (a cura di) (2002). *Le forme del dialogo*. Milano: Angelo Guerini.
- Pallotti, G., Bercelli, F., Varcasia, C. (2004). La telefonata dell'ascoltatore. In F. A. Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di). *Il parlato italiano. Il Parlato Italiano, Atti del Convegno Nazionale*, D'Auria Editore, Napoli.
- Pallott, G., Varcasia, C. (2008). Service telephone call openings: a comparative study on five European languages. *Journal of Intercultural Communication*, 16, 1-30.

- Parlamento Europeo e Consiglio Europeo (2010). Direttiva europea 2010/64/UE del 20 ottobre 2010 sul diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. Disponibile su: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:it:PDF>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Patel, S. R., Bakken, S. (2010). Preferences for Participation in Decision Making Among Ethnically Diverse Patients with Anxiety and Depression. *Community Mental Health Journal*, 46(5), 466-473.
- Paulsen, M. (1995). Moderating educational computer conferences. In Z. Berge, M. Collins (eds.), *Computer mediated communication and the online classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 81-90.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, LA, April 4-8, 1994. Washington, D.C.
- Perera, N. C. (2011). Constructivism, Social Constructivism and Situated Cognition: A Sliding Scale. Disponibile su: <https://nishanperera.com/2011/01/31/constructivism-social-constructivism-and-situated-cognition-a-sliding-scale-by-nishan-perera/> (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pedagogo des oprimé.e.s*. Clermont-Ferrand: Éditions Libertalia.
- Peters, O. (1994). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline (1967). In D. Keegan, (ed.). *The industrialization of teaching and learning*. London: Routledge, 107-127.
- Peters, O. (1998). *Learning and Teaching in Distance Education: Analysis and Interpretation from an International perspective*. London, UK, Kogan Page.
- Peters, O., (2003). Learning With New Media in Distance Education. In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 87-108.
- Petraglia, J. (1998). *Reality by Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phelan, M. (2001). *The Interpreter's Resource*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Phillips, C. (2013). Remote telephone interpretation in medical consultations with refugees: Meta-communication about care, survival and selfhood. *Journal of Refugee Studies*, 26(4), 505-523.

- Pöchhacker, F. (2000). The community interpreter's task: Self-perception and provider view. In R. Roberts, S. Carr, D. Abraham, A. Dufour (eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 49-66.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. (2008). Interpreting as Mediation. In C. Valero Garcés, A. Martin (eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins. 9-26.
- Pöchhacker, F. (2010). The role of research in interpreter Education, *Translation & Interpreting*, 2(1), 1-10.
- Pöchhacker, F. (2015). *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F., Shlesinger, M. (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F., Shlesinger, M. (eds.) (2007). *Healthcare Interpreting: Discourse and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pointurier, S. (2016). *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Pollitt, K., Haddon, C. (2005). Cold calling? Retraining interpreters in the art of telephone interpreting. In C. B. Roy (Ed.), *Advances in teaching sign language interpreters*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 187-210.
- Poster, M. (1995). *The Second Media Age*. Cambridge: Polity Press.
- Power, B. J. (2012). Towards a greater understanding of the effectiveness of reflective journals in a university language program. *Reflective Practice*, 13, 637-649.
- Psathas, G. (ed.) (1979). *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. Irvington, New York.
- Prensky, M. (2000). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prunč, E. (2007). *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme.
- Prunč, E. (2012). Rights, realities and responsibilities in community interpreting. *The Interpreters' Newsletter*, 17, 1-12.

- Rath, R. (1995). Über das A und O des Telefonierens, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 25(3), 9-35.
- Reddy, M.J. (1979). The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 284-297.
- Reinke, U. (1997). Computergestützte Kommunikation in Übersetzungsunterricht. *Lebende Sprachen*, 17(4), 145-53.
- Resnick, L. B. (ed.) (1989). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Books.
- Roberts, R. (1997). Community interpreting today and tomorrow. In S. Carr, R. Roberts, A. Dufour, D. Steyn (Eds.), *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 7-25.
- Roberts, R., Carr, S., Abraham, D., Dufour, A. (eds.) (2009). *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Robinson, J. D. (1998). Getting Down to Business: Talk, Gaze, and Body Orientation During Openings of Doctor-Patient Consultations. *Human Communication Research*, 25, 97-123.
- Robinson, J. D. (2003). An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation. *Health Communication*, 15, 27-59.
- Robinson, J. D., Heritage, J. (2005). The structure of patients' presenting concerns: the completion relevance of current symptoms. *Social Science & Medicine*, 61, 481-493.
- Robinson, J. D., Heritage, J. (2006). Physicians' opening questions and patients' satisfaction. *Patient Education and Counseling*, 60(3), 279-285.
- Roger, D., Bull, P. (eds.) (1989). *Conversation*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Rogers, C. (1942[1970]). *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*. Roma: Astrolabio.
- Rosenberg, B.A. (2007). A data driven analysis of telephone interpreting. In C. Wadensjö, B. Englund Dimitorva, A-L. Nilsson (eds.), *The critical link 4. Professionalisation of interpreting in the community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 65-76.

- Rourke, L. Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education*, 2002(1), 1-21.
- Roy, C. (2000). *Interpreting as a discourse process*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Roziner, I., Shlesinger, M. (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting*, 12(2): 214-247.
- Rudvin, M. (2007). Professionalism and ethics in community interpreting: The impact of individualism versus collective group identity. *Interpreting*, 9(1), 47-69.
- Rudvin, M, Tomassini, E. (2011). *Interpreting in the Community and Workplace: a Practical Teaching Guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Russo, M. (2017a). La comunicazione monolingue in ambito legale: alcuni aspetti dell'interazione presenziale. In Aa. Vv. Aa. Vv., *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. 119-136. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Rutter, D. R. (1987). *Communicating by Telephone*. Oxford: Pergamon Press.
- Rutter, D. R. (1989). The role of cluelessness in social interaction: An examination of teaching by telephone. In D. Roger, P. Bull (eds.), *Conversation*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 294-312.
- Saba, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In M. G. Moore, W. G. Anderson (eds.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-20.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press. 7-55.
- Saint-Louis L., Friedman E., Chiasson E., Quessa A., Novaes F. (2003). Testing New Technologies in Medical Interpreting. *Health Alliance Study*, Cambridge, MA: Cambridge.
- Sanal Sekhar, M., Vyal, N. (2013). Defensive medicine: a bane to healthcare. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 3(2).
- Sandrelli, A. (2001). Teaching Liaison Interpreting: Combining Tradition and Innovation, in I. Mason (ed.), *Triadic excirilloes*, Manchester, UK: St Jerome Publishing. 173- 196.

- Sandrelli, A. (2005). Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: Black Box. In H. Gerzymisch-Arbogast, S. Nauer (eds.), *Challenges of Multidimensional Translation. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences Saarbrücken 2-6 May 2005*. http://euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf. (Ultimo accesso: 03/04/19)
- Sarangi, S. (2005). The conditions and consequences of professional discourse studies. *Journal of Applied Linguistics*, 2, 371-94.
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*. New York: The Free Press.
- Schegloff, E. A. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. In G. Psathas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. Irvington, New York. 23-78.
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement, *Human Studies*, 9(2), 111-151.
- Schegloff, E. A. (2002). Reflections on research on telephone conversation: Issues of cross-cultural scope and scholarly exchange, interactional import and consequences. In L. Kang Kwong, T.S. Pavlidou (eds.), *Telephone Calls: Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins. 249-281.
- Schenkein, J. (ed.) (1978). *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H. E. (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell.
- Seels, B. B. (ed.) (1995). *Instructional design: A reconsideration*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Selting, M. Couper-Kuhlen, E. (eds.) (2001). *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

- Schäffner, C. (ed.) (2004). *Translation Research and Interpreting Research Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters.
- Schramm, W. (1977). *Big Media, Little Media*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Schütz, A. (1976). Making Music Together. In *Collected Papers, vol. 2: Studies in Social Theory*. The Hague: Nijhoff. 195-178.
- Shannon, C. E., Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: The University of Illinois Press.
- Shea, P., Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: an investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339-361.
- Shea, P., Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
- Shedletsky, L., Aitken, J. (eds.), *Cases on online discussion and interaction: Experiences and outcomes*. Hershey, PA: IGI Global.
- Short, J., Ederyn, W., Bruce, C. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Chichester: Wiley and Sons.
- Silverman, D. (ed.) (1997). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London, Sage Publications.
- Skaaden, H. (2013). No Set Answers? Facilitating Interpreter Students' Learning in an Experiential Approach. In C. Wadensjö, *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education/ Utbildningen av utbildare: Nordiskt möte om tolkutbildning*. Stockholm: Tolko- och översättarinstitutet. 12-26.
- Spinolo, N. (2018). *Traditional face-to-face VS telephone-mediated communication – with an interpreter*. In *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta, 72-78.
- Spinolo, N., Bertozzi, M., Russo, M.. (2018). Basic tenets and features characterising telephone- and video-based remote communication in dialogue interpreting. In A. A. M. Amato, Russo, M., Spinolo, N., *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*. Bologna: AMS Acta. 12-25. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources> . (Ultimo accesso: 03/04/19).

- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in ill-structured Domains. In T. M. Duffy, Jonassen, D. H. (eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates. 57-75.
- Stanghellini, G. (2017). *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*. Roma: raffaello Cortina Editore.
- Stivers, T. (2002). Participating in decision about treatment: overt patient pressure for antibiotics medication in paediatric encounters, *Social Science and Medicine*, 54, 1111-1130.
- Stokoe, E. (2013). The (In)Authenticity of Simulated Talk: Comparing Role-Played and Actual Interaction and the Implications for Communication Training. *Research on Language & Social Interaction*, 46(2), 165
- Stokoe, E. H. (2014a). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265.
- Stokoe, E. H. (2014b). From talk to text – Using the 'Conversation Analytic Role-play Method' to engage (potential) mediation clients in spoken and written communication. *Language in Conflict*. <https://languageinconflict.org>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Sudnow, D. (ed.) (1972). *Studies in social interaction*. New York: The Free Press.
- Tedeschi, B. (2014). *Note-taking in consecutive interpretation: advantages and disadvantages of various techniques*. University of Bologna-Forlì: Forlì. Tesi di laurea non pubblicata.
- Threlfall, S. J. (2014). E-journals: Towards critical and independent reflective practice for students in higher education. *Reflective Practice*, 15, 317-332.
- Thüne, E.-M., Leonardi, S. (a cura di) (2003). *Telefonare in diverse lingue: organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Thurlow, C., Lengel, L., Tomic, A. (2004). *Computer-mediated Communication: Social Interaction and the Internet*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. and K. Smith (2015). *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Tonin, R. (2017): “Telefonate di servizio, monolingue spagnolo e italiano”. In Aa. Vv., *Report 1: Characteristic Features of Remote Discourse*. 104-118. Disponibile su: <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Toury, G. (1992). “Everything has its price”: An alternative to normative conditioning in translator training. *Interface: Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 66-76.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning*. Milano: Franco Angeli.
- Turner, G. H., Best, B. (2017). From defensive interpreting to effective professional practices. In M. Biagini, M. S. Boyd, C. Monacelli (eds.). *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*. London/New York: Routledge. 102-121.
- Tymczyńska, M. (2009). Integrating in-class and online learning activities in a healthcare interpreting course using Moodle. *The Journal of Specialised Translation*, 12, 148-163.
- Tymoczko, M., Gentzler, E. (eds) (2002). *Translation and Power*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press.
- United States Government (2010). *Affordable Care Act*. Disponibile su: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ148/pdf/PLAW-111publ148.pdf> (Ultimo accesso: 03/04/19).
- Valero Garcés, C. (2015). The impact of emotional and psychological factors on public service interpreters: Preliminary studies. *Translation & interpreting*, 7(3), 90-102.
- Valero Garcés, C., Martin, A. (eds.). (2008). *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Verrept, H., Bot, H. (2013). Role Issues in the Low Countries. Interpreting in Mental Healthcare in the Netherlands and Belgium. In: *Interpreting in a Changing Landscape: Selected Papers from Critical Link 6*. Amsterdam: John Benjamins, 117-131.
- Varcasia, C. (2013). *Business and Service Telephone Conversations: An Investigation of British English, German and Italian Encounters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London/New York: Routledge.
- Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London/New York: Routledge.

- Vick, S., Scott, A. (1998). Agency in health care. Examining patients' preferences for attributes of the doctor-patient relationship. *Journal of Health Economics*, 17, 587-605.
- Villagran, A. (2018). VRI Implementation at Stanford Healthcare: Challenges, Lessons Learned and Best Practices. Paper presented at the *Shift in Orality Final Multiplier Event: Remote interpreting: Shaping present practice and future directions*. 13 July 2018, University of Surrey, Guildford (UK).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London/New York: Longman.
- Wadensjö, C. (2002 [1993]). The double role of a dialogue interpreter. In F. Pöchhacker, M. Shlesinger, (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge. 354-370.
- Wadensjö, C. (2013). *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education/ Utbildningen av utbildare: Nordiskt möte om tolkutbildning*. Stockholm: Tolk-ochöversättarinstitutet.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41, 216-221.
- Wallace, J. (1995). Cooperative learning in college classrooms: Getting started. *College Student Journal*, 29, 458-459.
- Wang, B. (2015). Bridging the Gap between Interpreting Classrooms and Real-World Interpreting. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1), 65-73.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practices and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (ed.), *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University.
- Wertsch, D. (1997). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Winn, W. (1995). Instructional design and situated cognition: Paradox or partnership? In B. B. Seels (Ed.). *Instructional design: A reconsideration*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1959-169.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.

Witmer, B. G., Singer, M. J. (1998): Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire, *Presence*, 7, 225-240.

Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Zaremba, H.-D. (1997). Évaluation des questionnaires Beaulieu. Expériences en automne 1995. Unpublished internal report, Brussels, European Commission – SCIC.

Zorzi, D. (2007). Note sulla formazione dei mediatori linguistici. *Studi di Glottodidattica*, 1, 112-128.

Zorzi, D. (2012). Mediating assessments in healthcare settings. In Baraldi, C., L. Gavioli. *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 229-250.

Fonti sitografiche

ASL Roma 1, <https://www.aslroma1.it/news/nasce-helpvoice-la-sanita-multilingue-a-portata-di-telefono> (Ultimo accesso: 03/04/19).

ASL Roma B (ex ASL Roma 2),

http://www.aslromab.it/azienda/carta_servizi/Carta_Servizi_2015.pdf. (Ultimo accesso: 03/04/19).

AVIDICUS Project, <http://wp.videoconference-interpreting.net/>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Colloquia, http://www.colloquia.it/SOS_Info mondo.s41.html (ultimo accesso: 03/04/19).

European Project Migrant-friendly Hospitals, <http://www.mfh-eu.net/public/home.htm>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Hospital Universitario Ramón y Cajal,

http://www.madrid.org/cs/Satellite?language=es&pagename=HospitalRamonCajal%2FPage%2FHYC_home (Ultimo accesso: 03/04/19).

ISM Interprétariat, <http://www.ism-interpretariat.fr/interpretariat-par-telephone> (Ultimo accesso: 03/04/19)

Ospedale Duchessa di Galliera, Genova. <https://www.galliera.it/20/accoglienza/cittadini-stranieri/interpretariato-telefonico>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Ospedale Sandro Pertini, ASL Roma 2.

<http://www.aslroma2.it/index.php/component/content/article?id=246:home-pertini>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

Management of Interpreting Services Audit Report (2015).

<https://www.anao.gov.au/work/performance-audit/management-interpreting-services>. (ultimo accesso 03/04/19).

Università di Bologna-Forlì, corso di Interpretazione Umanitaria,

<https://www.unibo.it/it/bacheca/forli/interpretazione-umanitaria-dipartimento-di-interpretazione-e-traduzione-e-terza-missione-al-campus-di-forli>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

USL Umbria 1, <http://www.uslumbria1.gov.it/servizi/mediazione-culturale>. (Ultimo accesso: 22/01/19).

USL Umbria 2, <http://www.uslumbria2.it/servizi/servizio-di-mediazione-linguistica-e-culturale>. (Ultimo accesso: 22/01/19).

Vox Gentium, <http://www.voxgentium.com/>. (Ultimo accesso: 03/04/19).

APPENDICE

In appendice abbiamo inserito i materiali didattici utilizzati nelle due sperimentazioni, nel loro ordine di utilizzo: dapprima verranno elencate le schede proposte alle studenti del Labo1 e successivamente quelle impiegate nella seconda sperimentazione. Le schede relative ai parametri di qualità situata (Errico, Morelli 2015) e alle metafore di ruolo sono state utilizzate in entrambi i Laboratori.

La scheda relativa ai modelli di *journal* ha subito delle leggere modifiche dall'uno all'altro Laboratorio, con l'introduzione di esempi dettagliati per facilitarne la comprensione e l'utilizzo.

In particolare per quel che riguarda le schede utilizzate nel Labo2, gli autori da cui sono state tratte citazioni o concetti vengono citati per fornire alle studenti le informazioni bibliografiche per eventuali approfondimenti. Tale scelta ha trovato corrispondenza negli interessi delle studenti di questa seconda sperimentazione.

1) Attribuisce un punteggio da 1 (non adeguato) a 10 (eccellente) ai seguenti parametri relativi alla voce dell'interprete:

Ritmo (fluidità dell'esposizione vs pause eccessive)	
Intonazione (voce partecipe vs voce monotona)	
Pronuncia (IT)	
Pronuncia (FR)	

2) Se dovessi definire l'atteggiamento dell'interprete, lo definiresti come un atteggiamento...
(puoi segnare con una X anche più di una voce)

Distacco		Ansia		Entusiasmo	
Interesse		Allegria		Abbattimento	
Empatia		Disinteresse		Nervosismo	
Timore		Insicurezza		Tristezza	

3) Attribuisce un punteggio da 1 (non adeguato) a 10 (adeguato) ai seguenti parametri.

Terminologia		Interferenze tra i sistemi linguistici (interferenze, problemi di switching, calchi)	
Fluidità di esposizione		Adeguatezza allo stile (scientifico, colloquiale, ecc.)	
Coesione logica del discorso		Accuratezza del contenuto	
Completezza del contenuto			

4) Vi sono state volte in cui le voci dei partecipanti si sovrapponevano?

In caso affermativo, l'interprete è intervenuto/a per ristabilire i turni di parola?

5) Vi sono stati fraintendimenti di tipo culturale?

In caso affermativo, l'interprete è intervenuto/a per risolverli?

6) In una scala da 1 a 10, valuta l'impressione di professionalità suscitata dall'interprete (1: molto scarsa; 10: eccellente).

7) in una scala da 1 a 10, valuta l'impressione di affidabilità suscitata dall'interprete.

8) In una scala da 1 a 10, valuta la qualità complessiva della prestazione dell'interprete.

Spunti per il journal de l'étudiant (Labo1)

Per raccontare la tua esperienza durante la simulazione e procedere all'autovalutazione, puoi prendere spunto da queste domande:

Parametri tecnici:

- 1) Hai avuto problemi con il sistema di comunicazione utilizzato (telefono, Skype)?
- 2) Sentivi in maniera chiara le voci dei partecipanti? L'eventuale mancanza di chiarezza era dovuta a fattori individuali (pronuncia, parole mal scandite...) o a fattori tecnici (problemi di linea, riecheggiare della propria voce, audio basso...)?
- 3) Hai usato altri strumenti o risorse durante l'interpretazione (presa di note, dizionari o glossari on-line, Wikipedia...)? È stato utile o ti ha distratto?

Parametri interazionali:

- 4) Ti sei sentito un partecipante attivo all'interazione? Perché?
- 5) Sei riuscito a coordinare i turni di parola?
- 6) Hai dovuto interrompere uno dei parlanti? Se sì, che formula/strategia hai usato? È stato difficile far prendere in considerazione il tuo intervento?
- 7) Hai trovato questa simulazione di IT più difficile di una simulazione in presenza? Perché?
- 8) Quali punti hai trovato più problematici?
- 9) Hai usato delle strategie per risolvere i problemi incontrati? Quali?

Scheda Domande guida per il journal de l'étudiant (Labo2)

Tecniche

- Hai preso appunti durante la simulazione? È stato utile o ti ha distratto?

Terminologia

- Hai usato altri strumenti o risorse durante l'interpretazione, come dizionari o glossari on-line o cartacei, Wikipedia, appunti, glossario della classe? È stato utile o ti ha distratto?

Gestione dell'interazione

- Ti sei sentito un partecipante attivo all'interazione? Perché?
- Sei riuscito a coordinare i turni di parola?
- Hai dovuto interrompere uno dei parlanti? Se sì, che formula/strategia hai usato? È stato difficile far prendere in considerazione il tuo intervento?
- Hai trovato questa simulazione di IT più difficile di una simulazione in presenza? Perché?
- Quali punti hai trovato più problematici?
- Hai usato delle strategie per risolvere i problemi incontrati? Quali?

Emozioni

- Come ti sei sentito prima di cominciare la simulazione?
- Come ti sei sentito durante la simulazione?
- Come ti sei sentito dopo la simulazione?
- Che effetto ti ha fatto la valutazione dei tuoi compagni o della docente?

Modello sintetico di *journal*: procedi punto per punto nella valutazione della tua performance, soffermandoti sui punti su cui vorresti lavorare di più e sul tuo stato emotivo.

Durante la mia interpretazione:

- 1) Voce: ho tenuto un ritmo abbastanza buono, ma mi sono accorta di fare pause troppo lunghe per pensare alle costruzioni grammaticali: mi sono resa conto di dover ripassare un po' le basi e magari guardare più film o leggere libri in francese.
- 2) Terminologia: ho usato il glossario terminologico di classe ma anche Wikipedia per i termini "pneumonie" e il dizionario Larousse per i sinonimi.
- 3) Appunti: ho preso qualche appunto, soprattutto sui nomi più tecnici e i numeri, il resto sono riuscita a ricordarmelo bene.
- 4) Gestione dell'interazione: a un certo punto, la paziente si è messa a parlare molto velocemente e ho perso il filo, ma le ho chiesto di ripetere più lentamente e ho risolto.
- 5) Emozioni: subito prima di cominciare, mi sentivo molto agitata, avevo paura di sbagliare, di non riuscire a capire i termini più tecnici. Invece, quando abbiamo cominciato, mi sono accorta di riuscire a ricordarmi e a capire di più di quanto pensassi. Alla fine ero un po' agitata ma soddisfatta.
- 6) Giudizio complessivo: penso di essere andata bene, ma devo ancora allenarmi sulla produzione orale in francese perché mi rendo conto di non essere sciolta come vorrei...

Modello narrativo di *journal*: racconta la tua esperienza liberamente, anche qui soffermandoti sui punti su cui vorresti lavorare di più e sul tuo stato emotivo.

Lunedì ho fatto l'interprete per la prima volta e mi sentivo un po' tesa - non avevo molta voglia che mi sentissero tutti, lo trovo imbarazzante. Soprattutto perché non sono contenta della mia pronuncia, penso di riuscire a capire bene ma mi accorgo di non parlare bene come vorrei.

Come ritmo, penso di essere andata abbastanza bene ma facevo troppe pause, parlando c'erano troppe esitazioni. Stavo pensando a cosa dire e non ero spontanea. Spero che questo passi col tempo, ma mi sono accorta di aver bisogno di rafforzare le mie basi grammaticali e potrei anche allenarmi di più sul francese guardando film e leggendo qualcosa in lingua (anche se è difficile trovare il tempo per farlo!).

A livello terminologico non ho avuto particolari problemi e ho usato il glossario terminologico di classe. In generale, la simulazione mi è sembrata funzionare bene, a parte quando la paziente si è messa a parlare troppo velocemente e ho avuto un attimo di panico, ma ho pensato che potevo semplicemente chiederle di ripetere. In realtà, avevo paura di non sembrare professionale perché non avevo capito che cosa avevo detto, ma poi questo dubbio è uscito anche nella discussione sul forum con il resto della classe... Ho capito che è normale non capire qualcosa, forse sono io che ho una visione troppo idealizzata della professione, vedo l'interprete come uno che non sbaglia mai. Se penso di poter sbagliare ogni tanto, mi sento più tranquilla, e mi sento anche più in grado di buttarmi un po', provare a parlare di più, anche se non sto dicendo una frase grammaticalmente perfetta. Su quello comunque devo lavorare ancora molto.

Alla fine della simulazione mi sono sentita ancora un po' agitata, ma penso che fosse per l'adrenalina e perché aspettavo il parere degli altri che mi avevano ascoltato. Il parere è stato positivo in generale... alcuni suggerimenti mi sono sembrati giusti, come quello sulle esitazioni che erano troppe. In generale, sono abbastanza soddisfatta ma forse, se non fossi così agitata prima della simulazione, la mia resa sarebbe stata migliore.

Chi è l'interprete?

METAFORA/CONCETTUALIZZAZIONE	DOVE E QUANDO?
Lo strumento che trasmette: “the conduit”	<p>L'avvento dell'interpretazione simultanea (Processo di Norimberga) fa emergere la figura dell'interprete come componente invisibile della comunicazione, pensata come trasmissione di un messaggio dall'emittente (attivo) al ricevente (passivo).</p> <p>Reddy, M. (1979), “The Conduit Metaphor: a Case of Frame Conflict in our Language about Language”.</p>
L' intermediario : “the man (or woman) in the middle”.	<p>L'interprete come intermediario, non solo fra lingue ma fra gli individui e l'istituzione che rappresentano.</p> <p>Knapp-Pothoff, A. e Knapp, K. (1987), “The Man (or Woman) in the Middle: Discoursal Aspects of Non-Professional Interpreting”.</p>
La non-persona : l'interprete c'è, ma non può né deve partecipare alla comunicazione in maniera attiva; il suo compito è restituire il “significato” del discorso in maniera asettica.	<p>La non-persona è presente sulla scena ma non può manifestarsi attraverso la parola: “servi, anziani, bambini, matti” sono esempi di categorie sociali di non-persone, individui le cui parole hanno meno (o nessun) valore, il cui ruolo nella conversazione è privato di potere.</p> <p>Goffman, E. (1990 [1959]), La vita quotidiana come rappresentazione.</p>
L' ibrido : l'interprete rappresenta “the culturally hybrid societies of the future”	Bowen, M. <i>et al.</i> (1995), “Interpreters and the Making of History”
“The gatekeeper ”: l'interprete che lavora per un'istituzione si colloca nel ruolo di chi gestisce l'accesso alle risorse pubbliche facendo da intermediario fra l'istituzione (della	“When interpreters give voice to others and listen on other's behalf they provide a certain service, and simultaneously they also fill a function in the institutional system of control, by seeing to it that

<p>cultura dominante) e l'individuo (appartenente di solito a una lingua e a una cultura minoritarie).</p>	<p>interaction continues (...); that the professional party may inform and the layperson gets informed".</p> <p>Wadensjö, C. (1998), Interpreting as Interaction.</p>
<p>Il mostro che oltrepassa le barriere fra lingue e culture, assommandole in sé e conducendole a una riconciliazione: oggetto di attrazione e repulsione, fascinazione e turbamento, l'interprete è "the in-between".</p>	<p>Cronin, M. (2002): "The Empire Talks Back: Orality, Heteronymity and the Cultural Turn in Interpreting Studies".</p> <p>(lettura su Aulaweb)</p>
<p>"The returned native": l'interprete rifiuta la (presunta) imparzialità del suo ruolo per raddrizzare i disequilibri di potere nella comunicazione fra culture dominanti e dominate.</p>	<p>Cronin, M. (2002): "The Empire Talks Back: Orality, Heteronymity and the Cultural Turn in Interpreting Studies".</p> <p>(lettura su Aulaweb)</p>

**OPPRESSORE O PARTNER:
L'INTERPRETE DI LINGUA DEI SEGNI COME MODELLO
PER L'INTERPRETE CON PERSONE APPARTENENTI A MINORANZE**

L'interpretazione di lingua dei segni e di lingue parlate sono pratiche sorelle, e la ricerca in entrambi gli ambiti si scambia concetti e stimoli preziosi. Nel corso del convegno LARIM2 “Potere e ideologia nei contesti mediati da interprete” (Roma, 23-24 novembre 2017, di cui trovate un resoconto a questo indirizzo: <https://dhphd.hypotheses.org/>), H. Mole (Watt-Heriot University), ha parlato di “**Perceptions of power dynamics: Reflections on sign interpreting**”.

Nell'analisi dei diari autoriflessivi di dieci interpreti, Mole ha utilizzato, tra gli altri strumenti, lo schema delle caratteristiche dell'“oppressore” e del “partner”, due modelli di ruolo contrapposti che nascono dalla percezione dell'interprete (utente) quale oppressore da parte della comunità sorda.

OPPRESSOR'S TRAITS

Possessive consciousness

Pejorative attitude

Paternalistic attitudes

Desire of approval from the oppressed

Hearing fragility/Defense mechanisms

PARTNER'S TRAITS

Showing solidarity with the oppressed

Desire to transform unjust systems

Promoting independence

Transparency and accountability

(Caratteristiche tratte da M Baker-Shenk (1986))

1. Possessive consciousness: la persona sorda viene percepita come soggetto di cui ci si prende cura. Ci si riferisce a lei o a lui come a “il mio cliente”, mentre non si usa questo termine per riferirsi al cliente udente, che viene invece indicato con il termine professionale: “il dottore”, “l'operatore sociale”. E' vero che il sistema di prenotazione per un interprete di lingua dei segni nel Regno Unito è tale da suggerire che l'unico cliente dell'interprete sia la persona sorda, e sostiene quindi l'idea della loro dipendenza, laddove il cliente udente viene rappresentato e percepito come indipendente.
2. Pejorative attitude: il gruppo oppresso (qualsiasi gruppo oppresso) viene tipicamente rappresentato come scansafatiche e incompetente. La comunità sorda è stata fortemente penalizzata

dalla visione darwiniana del linguaggio, per cui il gesto, l'incapacità di parlare vengono situati a un livello primitivo, animalesco. Questo stereotipo inferiorizzante (che ha paralleli in altri stereotipi affibbiati ad altri gruppi marginalizzati) sembra essere abbracciato anche dagli interpreti, che manifestano un forte desiderio che il cliente sordo faccia “bene il proprio lavoro”, arrivando a introdurre nella resa elementi che il cliente sordo aveva scelto di non svelare senza una discussione precedente. Il cliente viene anche descritto, a latere, come “intelligent” e “knowledgeable”, come un caso specifico (ed eccezionale?) all'interno della categoria.

3. Paternalistic attitudes: gli interpreti ammettono schiettamente di utilizzare il proprio “potere” per difendere e far progredire la causa del cliente sordo.

4. Defense mechanism: il concetto di “hearing fragility” corrisponde a quello di “white fragility” proprio dei White Studies: una sensazione di smarrimento e di crollo delle proprie certezze e del proprio sé nel momento in cui viene contestata o minata la percezione che si ha della categoria (bianco, udente) a cui si appartiene. Reazioni tipiche sono la rabbia, il prendere distanza da quanto viene detto e dalla situazione, cercare di ritornare all'equilibrio noto – lo status quo. È un conflitto di mondi e di visioni che diventa difficile da gestire per l'interprete.

Al contrario, le caratteristiche che possono essere fatte proprie dall'interprete che vuol essere un partner del cliente sordo sono molteplici: non esiste un solo modo di accostarsi in maniera solidale al cliente sordo, ma tutte queste modalità devono scaturire dalla riflessività, caratteristica imprescindibile, partendo dalla consapevolezza del proprio difficile ruolo di *gatekeepers*. Del resto, riflettere sul proprio ruolo è necessario, non solo perché significa responsabilizzarsi in quanto interpreti, ma anche come strategia di sopravvivenza: Bahadir ricorda infatti che “open and courageous positioning is vital because interpreters mostly suffer from burnout... when they do not reflect about their involvement” (Bahadir 2010).

Bibliografia

Bahadir, S. (2010), “The Task of the Interpreter in the Struggle of the Other for empowerment: Mythical utopia or sine qua non of professionalism?” in R. Sela-Sheffy, M. Shlesinger (eds.), *Profession, Identity and Status: Translators and Interpreters as an Occupational Group*, John Benjamins.

Baker-Shenk, C. (1986) “Characteristics of Oppressed and Oppressor Peoples: Their effect on the interpreting context”, in Proceedings of the Ninth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf, disponibile all'indirizzo: http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2014/04/Characteristics-of-the-Oppressed_110314.pdf

Bourdieu (1991), *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press.

Freire, P. (1970), *Pedagogia del oprimido*, Tierra Nueva.

Foucault, M., Gordon, C. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, Pantheon Books.

Ledwith, M. (1997, 2005), *Community Development: A Critical Approach*, Policy Press.

Mason, I., Ren, W. (2012), "Power in Face-to-face Interpreting Events", in C. Angelelli (ed.), *The Sociological Turn in Interpreting Studies*, John Benjamins.

Thompson, N. (2011), *Promoting Equality: Working with Diversity and Difference*, Palgrave.

LA COMUNICAZIONE CENTRATA SUL PAZIENTE

Autorità epistemica: il diritto, riconosciuto da un gruppo sociale, che un individuo ha di possedere una conoscenza e di applicarla per arrivare a un fine. Il medico detiene delle informazioni specialistiche che riguardano questioni di vitale importanza per il paziente: un dato oggettivo che viene amplificato dall'autorità epistemica che il medico possiede e che lo legittima socialmente a procedere con autorevolezza nell'impostare un percorso di cura.

Autorità situazionale: il medico è l'unica persona qualificata a fornire aiuto al paziente, che si trova in una situazione di dipendenza situazionale, perché ha bisogno di un qualcosa (la cura) a cui non può provvedere da solo. (da A. Amato, "I ruoli dell'interprete nell'interazione medica. Uno studio di caso", 2007).

Alleanza terapeutica: il rapporto che si crea tra medico e paziente impostato su trasparenza, chiarezza nell'esposizione, fiducia, partecipazione attiva da parte di entrambi. Questo tipo di relazione può essere incentivato od ostacolato dal medico, che imposta lo stile discorsivo dell'incontro e determina le caratteristiche della relazione. (...E l'interprete ?)

Medicina centrata sul paziente: il medico riconosce il ruolo che il paziente ha di protagonista della propria malattia e della propria vita; ascolta le sue idee sulla malattia, la sua storia, le sue emozioni. Tiene presente ed è guidato dalle idee sulla vita, la morte, la guarigione che il paziente ha e che possono variare enormemente da cultura a cultura, e da individuo a individuo.

Comunicazione centrata sul paziente: la comunicazione può essere sbilanciata dalla parte del medico (maggiori turni di parola, maggior autorità data a quanto dice il medico) oppure prendere in conto le opinioni del paziente e cercare di coinvolgerlo più attivamente nella propria cura. La comunicazione centrata sul paziente si inserisce all'interno della medicina centrata sul paziente ed è caratterizzata da:

- domande aperte;
- nome esplicitato della malattia;
- spiegazioni date al paziente;

- impostazione del discorso in modo che il paziente possa fare domande e intervenire: lasciare spazi conversazionali che il paziente può scegliere di occupare.

- ascolto attivo (feedback durante l'esposizione del paziente).

(... E l'interprete?)

L'AUTO-ÉVALUATION DE LA DOULEUR³⁵⁶

L'auto-évaluation consiste à demander directement à la personne souffrante le niveau de sa douleur. Elle nécessite une **coopération** et une **bonne compréhension**, et s'appuie sur des échelles médicales standardisées (numériques, visuelles analogiques, verbales simples et verbales relatives...).

- I. L'échelle visuelle analogique (EVA): C'est la plus utilisée et la plus fiable. Elle se présente sous forme d'une ligne droite. A l'une des extrémités est indiqué : absence de douleur, à l'autre : douleur insupportable. Le patient place une marque entre ces deux extrémités en fonction de l'intensité de sa douleur à un temps donné.

- II. L'échelle verbale simple (EVS): Parfois plus accessible au patient car moins abstraite. Elle lui propose une série de qualificatifs hiérarchisés allant de douleur absente à douleur intense en passant par douleur faible et modérée.

Douleur au	0	1	2	3	4
moment	absente	faible	modérée	intense	extrêmement intense
présent					

- III. L'échelle numérique: Elle présente une note de 0 à 10 que choisit le patient pour exprimer l'intensité de la douleur, 0 étant l'absence de douleur et 10 la douleur insupportable. Comme pour les deux échelles précédentes, la réponse peut être verbale ou écrite³⁵⁷.

Dans le cas de douleurs chroniques notamment, la cotation de la douleur n'indique pas uniquement la douleur ressentie, mais globalement l'altération de la qualité de vie et la détresse émotionnelle³⁵⁸.

³⁵⁶ Parzialmente modificato da <https://fr.wikipedia.org/wiki/Douleur#Auto-évaluation>

³⁵⁷ http://www.chu-toulouse.fr/IMG/pdf/clud_echelles_autoevaluations_douleur.pdf

³⁵⁸ A. F. Allaz et al., « Pain Intensity Relentlessly At Its Worst : Pain As A Message? », dans 16th World Congress on Pain, Yokohama, International Association for the Study of Pain (IASP), 26-30 septembre 2016 (présentation en ligne [archive]), chap. PF0017, cité dans Françoise Laroche, « Evaluation de l'intensité de la douleur : quel est le message vraiment transmis par les patients ? » [archive], sur Algoscope.net, 14 novembre 2016 (consulté le 21 novembre 2016)

L'auto-évaluation n'est pas qu'une évaluation de la douleur, c'est également **une manière de communiquer avec l'équipe médicale.**

AUTOVALUTAZIONE DEL DOLORE: L'INTERVENTO DELL'INTERPRETE

Questa trascrizione autentica è tratta da C. Angelelli, *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication* (2004: 98). L'interazione avviene in un ospedale californiano dove gli interpreti lavorano per lo più tramite telefono (come in questo caso) da un call-center interno alla struttura.

- 1 D In a scale from one to ten, how would she rate her pain?
(In una scala da uno a dieci, come valuterebbe il dolore?)
- 2 HI *A ver Señora Rita, en una escala de uno a diez ¿que número le pondría a su dolor?
Por ejemplo, si el uno es que está para irse a bailar y no tiene nada y el diez es que se está muriendo, dónde estaría el dolor...*
(Allora, signora Rita, in una scala da uno a dieci, che numero darebbe al suo dolore?
Ad esempio, se uno è un dolore con cui potrebbe andare a ballare, senza sentire niente, e il dieci è un dolore che sta morendo, dove sarebbe il dolore...)
- 3 P *¿Cómo dice?*
(Come dice?)
- 4 HI *Qué... ¿Qué número le daría a su dolor?*
(Che ... che numero darebbe al dolore?)
- 5 P *Pos... a mí me duele mucho.*
(Beh... Mi fa molto male.)
- 6 HI *¿Cuánto es mucho señora? ¿Mucho que se está muriendo del dolor?*
(Quanto è molto, signora? Molto come se stesse morendo dal dolore?)
- 7 P *Pos... no... muriendo no, pero...*
(Beh... no, non morendo, però...)
- 8 HI *¿Qué cosas puede hacer con el dolor?*
(Quali cose riesce a fare con questo dolore?)
- 9 P *Pos no sé... cuando me duele mucho me siento.*
(Beh, non lo so... quando mi fa molto male mi siedo.)
- 10 HI *Pero ¿puede cocinar con el dolor?*
(Però riesce a cucinare con il dolore?)
- 11 P *A veces me pega fuerte y no.*
(A volte mi prende forte e non ce la faccio.)
- 12 HI *Y, esas veces, ¿siente como que se va a morir o no tanto?*

(E quando succede sente come se stesse per morire o non è così forte?)

13 P *No, morir no, no más pega fuerte.*

(No, morire no... No, ma mi prende forte.)

14 HI *¿Le ponemos un ocho o un nueve?*

(Gli diamo otto o nove?)

15 P *Pos yo no sé, pos sí...*

(Beh, non lo so, diciamo di sì...)

16 HI When it is most painful it would be close to an eight, doctor.

(Quando fa più male, il dolore si avvicinerebbe a un otto, dottore.)

17 D Okay.

(Okay.)

CHE COSA SIGNIFICA ESSERE “VISIBILI”?

La visibilità si manifesta quando un interprete porta avanti una o più delle seguenti attività (tratto e adattato da C. Angelelli, *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication* (2004):

- 1) Presenta o posiziona il sé come parte nell'ICE (interpreted communicative event, evento comunicativo interpretato);
- 2) Stabilisce delle norme comunicative (ad esempio, la distribuzione dei turni di parola) e controlla il flusso dell'informazione data/richiesta;
- 3) Parafrasa o spiega termini o concetti;
- 4) Alza o abbassa il registro del messaggio;
- 5) Comunica gap culturali;
- 6) Comunica sfumature emotive;
- 7) Aumenta l'equilibrio (o il disequilibrio) durante la conversazione, allineandosi a una delle parti;
- 8) Sostituisce una delle parti nell'ICE;
- 9) Crea fiducia tra tutti i partecipanti alla conversazione;
- 10) Facilita il rispetto reciproco;
- 11) Mette i partecipanti a proprio agio durante la conversazione;

Non tutti gli interventi attivi (e visibili) hanno lo stesso peso e le stesse conseguenze:





<p>Interprete-autore del testo: scala della visibilità</p> <p>ALTA</p>   <p>BASSA</p>	<p>Strategie di creazione di un testo autonomo (<i>text ownership</i>)</p> <table border="1" data-bbox="432 459 1082 1095"> <tr><td>Sostituire l'interlocutore</td></tr> <tr><td>Allineamento/affetto</td></tr> <tr><td>Introdurre e spiegare riferimenti culturali</td></tr> <tr><td>Esprimere solidarietà/esercitare potere</td></tr> <tr><td>Ampliare/riassumere</td></tr> <tr><td>Approfondire le risposte</td></tr> <tr><td>Alzare/abbassare il registro</td></tr> <tr><td>Controllare il flusso dell'informazione</td></tr> </table> <p>Apertura/chiusura/posizionamento del sé</p>	Sostituire l'interlocutore	Allineamento/affetto	Introdurre e spiegare riferimenti culturali	Esprimere solidarietà/esercitare potere	Ampliare/riassumere	Approfondire le risposte	Alzare/abbassare il registro	Controllare il flusso dell'informazione	<p>Impatto degli interventi autonomi sull'informazione medica/personale</p> <p>ALTO IMPATTO</p>   <p>NESSUN IMPATTO/ FORTE RITUALIZZAZIONE</p>
Sostituire l'interlocutore										
Allineamento/affetto										
Introdurre e spiegare riferimenti culturali										
Esprimere solidarietà/esercitare potere										
Ampliare/riassumere										
Approfondire le risposte										
Alzare/abbassare il registro										
Controllare il flusso dell'informazione										

Tabella di analisi della visibilità (Labo2).

Strategia di creazione di testo autonomo	SI	NO	DOVE?
Presenta o posiziona il sé come parte nell'ICE			
Stabilisce delle norme comunicative (ad esempio, la distribuzione dei turni di parola) e controlla il flusso dell'informazione data/richiesta			
Parafrasa o spiega termini o concetti			
Alza o abbassa il registro del messaggio			
Comunica gap culturali			
Comunica sfumature emotive			
Aumenta l'equilibrio (o il disequilibrio) durante la conversazione, allineandosi a una delle parti			
Sostituisce una delle parti nell'ICE			
Crea fiducia tra tutti i partecipanti alla conversazione			
Facilita il rispetto reciproco			
Mette i partecipanti a proprio agio durante la conversazione			

