

**La lingua italiana come strumento di scoperta dell'altro.
Riflessioni in margine ad un'esperienza didattica**

ملخص

بناء أفق التعليم المشترك بين الثقافات وضمان أماكن للاجتماعات والحوار والمواجهة بين الثقافة والايطالية ان الجزائر تحتاج الى تدريس مرنة لفتح منظور جديد أن يدافع عن الحق في التنوع ، وليس فقط بل أيضا الثقافي والمعرفي للتفاهم والتعلم. نعرب عن أطروحة بعنوان «من المحرمات في سياق الثقافات تعلم لغة أجنبية (الايطالية) لطلاب الجزائري ،» ويبحث مع حالات الصراع التي تواجه ثقافة (الايطالية) مختلفة اختلافا عميقا ، من الصعب استيعاب. من هذه الحقائق ، أن العناصر الناشئة يعطل صحتهم المعرفية والعاطفية للطلاب ، وبالتالي يجعل من عملية التعلم / التدريس من لغة (ثقافة) الايطالية في الجزائر. التربوية مرجعية نموذجية لتعليم الايطالية والثقافة هي تشكل ، في حالتنا ، فإن الجانب التربوي للاجتماع أن يقدم منظور التنوع هو أن لا تفسر على أنها عجز ، ولكن موقف محدد من الموارد التي المعارف يعزز التكامل الأصلي للشخص الواحد في بلده وآخر في السياق الثقافي.

Résumé

Construire un horizon éducatif et interculturel qui garantit des espaces de rencontres, dialogues et de confrontations entre la culture italienne et celle algérienne a besoin d'une didactique flexible ouverte à une nouvelle perspective

qui défend le droit à la diversité, non seulement culturelle mais aussi cognitive de la compréhension et de l'apprentissage. Notre travail examine des situations conflictuelles face à une culture (italienne) profondément diverse, difficile à assimiler. A partir de ces réalités, émergent des éléments qui perturbe le système cognitif et affectif des étudiants, et par conséquent rend difficile le processus de l'apprentissage/enseignement de la langue (culture) italienne en Algérie.

Abstract

To build an intercultural and educational horizon which provides room for meetings, dialogue and confrontation between the Italian culture and Algerian one needs a flexible teaching to open new perspectives that promote the right to diversity, not only cultural but also cognitive of understanding and learning. Our thesis, entitled "The Taboo in the context of intercultural learning a foreign language (Italian) to Algerian students" examines conflictual citations confronted with a culture (Italian) profoundly different, and difficult to assimilate. From there realities, rise a certain number of elements which impair the cognitive and emotional consequently make it difficult for them the process of learning/teaching of the Italian language and the culture in Algeria. The pedagogical model reference to educate the Italian culture is constituted in our case, by the pedagogy of diversity, is not interpreted as a specific resources from as positive and specific resources from which the knowledge promotes the integration of the individual in his own culture and in the general cultural context.

1. Premessa

L'idea di lavorare su questo tema ha avuto origine dalla mia esperienza di insegnamento della lingua italiana agli studenti algerini all'università di Annaba (Algeria). Durante il nostro corso abbiamo sempre incontrato delle difficoltà quando si faceva riferimento alla realtà culturale italiana, anche semplici immagini pubblicitarie provocavano delle confusioni e dei disordini sul sistema cognitivo della comprensione e dell'apprendimento perché espressioni di una cultura e di un pensiero diverso.

La reazione degli studenti alla vista del *Giudizio universale* di Michelangelo illustra bene questo tipo di difficoltà.

Come è noto, l'affresco rappresenta la sintesi concettuale dei temi dell'identità, dell'autorità e della giustizia; il motivo dominante è il destino dell'umanità. Dio giudice è raffigurato nudo, atletico, che emerge come figura isolata, in un nimbo di luce e così via. L'affresco diventa allora altro che un dipinto che si può identificare con un colpo d'occhio come potrebbe farlo un buon artista. È un prodotto culturale che rispecchia un periodo storico e generazione. Anzi, questo affresco è una marca di un'identità culturale, sociale e professionale del mondo artistico italiano.

Gli studenti del corso, dopo averlo guardato, ridono o si vergognano perché la situazione per loro è sconveniente (scorretta), "surrealista", giustamente perché non rientra nel loro universo mentale. Sono stupiti perché la rappresentazione iconografica di Dio, anzi un Dio nudo, è un grave peccato nella religione musulmana e la rappresentazione del nudo è un tabù assoluto nella cultura algerina

come lo conferma (Bourdieu, 1972: 38)¹ : «L'intimità, è tutto ciò che si riferisce alla natura, è il corpo e tutte le funzioni organiche [...] non è solo proibito ma è inconcepibile».

Gli studenti osservano l'opera e si meravigliano che gli italiani lo considerino come capolavoro, anzi come opera che fa parte del patrimonio mondiale dell'arte. La situazione si complica ulteriormente: che cosa, infatti, può significare per loro? Quale rapporto instaura questo popolo con il divino? Perché la rappresentazione del nudo?

Notiamo che in questa situazione, i nostri studenti sono stati messi a confronto con una situazione conflittuale, con una cultura profondamente diversa e con un pensiero divergente, difficile da assimilare; da questo incontro emergono elementi che disturbano il sistema cognitivo e affettivo dello studente, e di conseguenza, rendono difficile il processo di apprendimento e di insegnamento della lingua (cultura) italiana in Algeria.

Essere consapevoli di questi processi può aiutarci nella ricerca di nuovi strumenti educativi e nuovi percorsi pedagogici che portino a riconoscere il *Giudizio universale* come un capolavoro; lo scopo è di risolvere i conflitti non attraverso strategie di assimilazione o di riduzione delle differenze, ma mediante il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze generali e specifiche, delle conoscenze acquisite in situazioni e in tempi diversi e del diverso bagaglio culturale, contribuendo alla creazione di atteggiamenti di autostima e al raggiungimento dell'emancipazione e alla realizzazione personale.

L'obiettivo è costruire un orizzonte educativo interculturale, che garantisca spazi di incontro, di dialogo e di confronto tra la cultura italiana e quella non italiana. C'è bisogno quindi di una didattica flessibile, aperta a nuove prospettive che non sostengano l'omologazione, ma che difendano il diritto alla diversità, non solo culturale, ma anche cognitiva, della comprensione e dell'apprendimento. Una didattica che mira ad indurre l'apprendente a sviluppare l'empatia, la tolleranza critica e la capacità di superare le situazioni di conflitto

1 - Bourdieu, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, Algérie 60, Paris, édition de minuit, 1977, P. 38.

causate da fraintendimenti interculturali, posizionandosi tra la formazione di partenza e quella d'arrivo, permettendo di scoprire una nuova cultura e al contempo di imparare a vedere la propria da una diversa prospettiva.

Il modello pedagogico di riferimento per educare alla cultura italiana è costituito, nel nostro caso, dalla pedagogia dell'incontro che offre una prospettiva secondo la quale «la diversità non viene più interpretata come deficit o tanto meno quanto colpa, bensì come risorsa positiva specifica dalla cui conoscenza partire per favorire l'inserimento originale del singolo individuo nel proprio e nell'altrui contesto culturale» Frabboni, Guerra, Scurati, 1999: 122)².

2. Il corso di italiano all'Università di Annaba

Prima di analizzare nel dettaglio la nostra esperienza didattica, ricordiamo brevemente come si articola il corso di Lingua orale nei Dipartimenti di Italiano in Algeria. Il piano di lavoro di ciascun anno è articolato in unità didattiche, relativamente autonome e intercambiabili, aggregabili in sequenze varie purché concorrenti al conseguimento delle finalità specifiche. Si può prevedere che un'unità didattica impegni da dieci a venti ore di lezioni, in un periodo da uno a due mesi; così per ciascun anno accademico, saranno svolte da cinque a sei unità.

2.1 Gli studenti

Questi percorsi sono stati pensati per studenti del secondo anno, di laurea in lingua italiana, nel modulo di lingua orale.

Gli studenti hanno una padronanza di base dell'italiano: dopo un anno di studio della lingua italiana, sono supposti avere una conoscenza della lingua abbastanza buona per cui, la comunicazione elementare è garantita, e può far dimenticare che ogni persona, sul piano concettuale, continua a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali.

Vedremo dunque di seguito alcuni aspetti della comunicazione interculturale che vanno tenuti in considerazione nell'interazione

2 - Frabboni, F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, p. 122.

con i nostri studenti. Verranno elencati molti aspetti curiosi, talvolta sorprendenti: lo scopo non è quello di dare una sventagliata di informazioni sminuzzate, bensì di “aprire gli occhi”.

2.2 Il percorso di apprendimento: gli strumenti

I moduli d’incontro che abbiamo proposto ai nostri studenti si presentano come degli itinerari di viaggio. Nella tradizione greca, l’educazione, *‘paideia’* si poneva su una promessa fatta a sé stessi di viaggiare per ritornare più nobili dagli orizzonti percorsi (Baslez A. J., 1993: 228)³. Viaggiare ci rimanda all’idea di liberarsi da un contesto, da uno spazio conosciuto per procedere progressivamente nella dimensione spaziale e temporale di una cultura che appare come radicalmente sconosciuta, nello scopo di tornare diverso, come lo conferma Giobbe Covatta⁴ “un viaggio è quello spostarsi per il mondo che ti permette di tornare diverso” p. 121. Si tratta allora di spostarsi mentalmente e di accettare di lasciare da parte le proprie sicurezze, e favorire una “messa a distanza” rispetto ad un insieme di idee precedenti. Come scrive Voltaire, “Il est bien difficile en géographie comme en morale, de connaître le monde sans sortir de chez soi”. Questa presa di coscienza è in favore di un possibile adattamento progressivo alla realtà italiana.

Gli itinerari d’incontro attraverso l’arte italiana sono dei percorsi per comprendere situazioni quotidiane e concrete.

Il viaggio prevede i seguenti percorsi, che toccano diverse aree disciplinari, da quella *teatrale* a quella *cinematografica*, dall’educazione *all’immagine* a quella *letteraria*.

2.3 Il primo percorso: pagine pubblicitarie prese dalle riviste italiane “Espresso”, (dicembre 2003) e “Panorama” (dicembre 2003);

Quello che ci interessa dell’immagine non è solo come viene rappresentata la realtà, ma la sua potenza dinamica, la sua capacità di suscitare e costruire proiezioni interazioni e cornici narrative che strutturano la realtà. La pubblicità analizzata secondo una prospettiva

3 - Baslez A. J., Voyage dans l’antiquité, Paris, Fayard, 1993. p. 228.

4 - Giobbe Covatta, L’incontinente bianco, 3 ed., Zelig, 2002, p. 121.

interculturale è una delle forme artistiche che può favorire l'incontro con la diversità, la scoperta di una cultura 'altra'; tale incontro può risultare difficile oppure piacevole, ma è sempre emozionante. Rapportarsi con le immagini significa, mettersi già in una prospettiva di conoscenza e di comprensione, e questo, è il punto fondamentale da cui si può partire per svolgere un lavoro in classe con gli studenti che dia spazio alle diversità.

L'attenzione nei confronti della pubblicità in una prospettiva educativa interculturale, secondo noi, deve tenere conto del fatto che la pubblicità è una prassi comune a tutto il mondo, ma che in ogni paese ha caratteristiche diverse a seconda delle diverse realtà culturali.

Per esempio la pubblicità algerina deve rispettare anche il codice civile, in particolare, art. 333 bis (Section 6 Attentats aux mœurs)

Secondo questo articolo la pubblicità algerina non può mostrare corpi nudi, neanche, con vestiti leggeri, con messaggi sessuali espliciti, come si vede nelle pubblicità italiane.

Per approfondire le nostre lezioni, ci siamo interessati a tutto ciò che riguarda l'argomento "pubblicità" in Algeria. Tutto quello che abbiamo trovato è questo testo giuridico (codice di procedura penale), che nella sua formulazione è l'esempio tipico del divieto: «l'interdit symbolisera la conscience morale. Il équivaut en psychanalyse à la censure» (Chevalier et Gheerbrant, p. 522)⁵.

Schematicamente i nostri obiettivi dell'unità didattica sono:

1. Provocare un incontro con questa pubblicità;
2. Analizzare gli elementi verbali e visivi che compongono il messaggio pubblicitario;
3. Attivare processi di conoscenza e d'informazione attraverso la pubblicità;

4. Rilevare alcune particolarità della cultura italiana,
5 - Chevalier, J., Gheerbrant, A., Dictionnaire des symboles, Paris, Laffon, Jupuitier, 1982, p. 522.

attraverso le pagine pubblicitarie e stimolare la curiosità dei nostri studenti;

5. Promuovere momenti di riflessione, analisi, confronto.

Descrizione del percorso didattico

Per presentare le pagine pubblicitarie ai nostri studenti abbiamo seguito il seguente percorso:

- 1) Abbiamo introdotto il nostro discorso con la presentazione della pubblicità e della sua importanza nei nostri giorni.

- 2) Siamo poi passati ad illustrare brevemente i vari componenti (parte iconografica e scritta) della pubblicità, attraverso l'illustrazione di una pagina pubblicitaria (L'Espresso, 26 dicembre 2003): *Visual, Headline, Testo, Pay off*.

Presentando questa pagina pubblicitaria, gli studenti erano silenziosi, anzi "sorpresi". Il primo pensiero è stato che gli studenti non avevano mai avuto occasione di ragionare sulla pubblicità in questo modo e che, dunque, fossero molto interessati alla lezione. Così abbiamo continuato il nostro discorso con tranquillità e più motivazione.

Tuttavia, dopo le spiegazioni del linguaggio della pubblicità, non c'erano domande o interventi. La reazione generale, anzi, è stata di disturbo e di vergogna: alcuni ridevano, altri ci guardavano con gli occhi spalancati, per poi abbassare subito lo sguardo sul quaderno; alcune ragazze, infine, cercavano gli sguardi delle loro amiche. Dai loro comportamenti, abbiamo capito che l'immagine pubblicitaria era considerata dagli studenti come "incredibile" e li metteva in difficoltà. Abbiamo preferito così far finta di niente, non sottolineare il loro imbarazzo e proseguire nel nostro percorso, perché abbiamo pensato che fosse necessario tempo perché si abituassero a questa profonda diversità di cultura.

- 3) Così che abbiamo pensato di continuare il nostro itinerario, dando agli studenti un compito in classe. Il nostro obiettivo da questo compito è di verificare il livello di comprensione e di farli parlare in italiano (il corso è di lingua orale). Il compito consisteva:

- a. Formare dei gruppetti, di due a tre studenti;
- a. Scegliere pagine pubblicitarie (dalle riviste “Panorama” e “Espresso”);
- b. Discutere su una pagina pubblicitaria: descrizione della parte iconografica (colori, descrizione dei personaggi ...) e la descrizione della parte scritta (leggere, provare a capire, il colore usato e la forma del carattere) e infine vedere se la parte iconografica corrisponde con la parte scritta;
- c. Il lavoro svolto, alla fine, deve essere presentato oralmente a tutta la classe.

Formati i gruppi, abbiamo pensato di guardare come i nostri studenti stessero procedendo, come si fossero organizzati (distribuzione dei gruppi e partecipazione all’interno dei gruppi). La prima cosa che abbiamo notato è che i gruppi erano formati o solo da ragazzi o solo da ragazze, non c’erano gruppi misti. La seconda cosa è che erano ammutoliti. La nostra sorpresa, quando ci siamo avvicinati, è stato notato che la maggioranza aveva girato la pagina pubblicitaria, altri la guardavano senza nessun interesse, e inoltre nessuno ci guardava in faccia. All’inizio abbiamo pensato che forse volessero leggere quello che c’era dietro, poi ci siamo detti forse non avevano ben capito il compito e forse anche la lezione... insomma, l’atmosfera era pesante, il silenzio dominava l’aula e noi avevamo tanti dubbi: era prevedibile che qualcuno reagisse così, ma non tutti! Ci siamo resi conto che eravamo di fronte ad uno shock, uno “scontro psicologico” perché quelle pagine rappresentavano un *tabù* per loro. Come scrive Freud,⁶ il tabù si esprime in una forma particolare di divieto a entrare in contatto con una situazione od oggetto considerato sacro, pericoloso, impuro e come tale proibito. Osservando i comportamenti, Nicola

Peluffo⁷ nota che le persone, sottoposte alla legge/condizionamento del tabù, non si domandano perché l’oggetto è proibito. Il divieto che adottano è un atteggiamento naturale. All’apparenza è un

6 - Freud, S., (1912-13), Totem e Tabù, Torino, in Opere, vol. 3, Boringhieri, 1975.

7 - Peluffo N., Considerazioni sull’Es come meccanismo di regolazione e sue relazioni con l’immagine, in Conflitto madre e figlio, Book Store, Torino, 1981.

comportamento semplice e genuino. L'atteggiamento naturale, tuttavia, entra in conflitto con il funzionamento della psiche.

Ci siamo resi conto, dunque, che eravamo davanti ad una situazione in cui era proibito toccare ma anche mettersi in contatto con un'idea simile.

In generale, quindi, i nostri studenti non potevano guardare le pagine pubblicitarie perché rappresentavano dei personaggi quasi nudi, e il nudo fa loro paura (timore), dal momento che, come abbiamo già detto, è un tabù assoluto nella cultura algerina. La percezione dei nostri studenti di fronte a queste pagine pubblicitarie era legata alla loro cultura, al loro sapere e alla loro esperienza. Così avevano percepito la nudità non in funzione di quello che stavano vedendo “oggettivamente”, ma soprattutto secondo delle conoscenze acquisite.

Uno studente italiano non può percepire queste immagini come uno studente algerino: i fattori culturali (i tabù) intervengono e condizionano la percezione dei nostri studenti. La loro percezione dunque non era la risultante di sensazioni “oggettive”, ma piuttosto come un'organizzazione e un'interpretazione controllata, o una ricostruzione, mediata dalla razionalità e dalle imposizioni culturali, delle loro sensazioni.

Di fronte a queste pagine pubblicitarie ogni studente ha composto lo spazio visuale rappresentato in funzione delle abitudini iconografiche della propria cultura.

Abbiamo deciso di proseguire la lezione facendo finta di niente. Per rompere il silenzio mortale che c'era intorno a noi, abbiamo pensato di fare delle domande più precise, allo scopo di farli parlare e più precisamente sviare la loro attenzione dai corpi ai particolari delle immagini (colori, lo scritto, ecc.):

1 Quali sono i colori che compongono le vostre pagine pubblicitarie?

2 Che cosa è scritto?

3 Provate a trovare il pay off?

Dopo qualche minuto, ho visto che stavano discutendo tra loro per provare a rispondere alle domande. Una studentessa ha cominciato spontaneamente per prima a rispondere alle domande senza far vedere agli altri la pagina pubblicitaria sulla quale aveva lavorato, e così le altre studentesse hanno avuto il coraggio di rispondere.

Con aria scherzosa abbiamo fatto loro questa domanda: perché non avete toccato le pagine pubblicitarie, avevate paura che vi sporchino? Come risposta, risate.

Infine, abbiamo terminato la nostra lezione chiedendo a loro di provare a studiare queste pubblicità a casa eseguire il compito assegnato all'inizio della lezione. L'obiettivo del compito a casa, era di farli familiarizzare con le immagini e dar loro il tempo di rifletterci. E ottenere così qualche risposta nella lezione successiva.

La lezione ha stimolato alcune riflessioni: in primo luogo gli studenti erano silenziosi. Secondo diversi studi, il silenzio non è da valutare negativamente, come assenza di comunicazione, bensì ha un suo statuto ontologico, che risiede nella sua forza espressiva e nella sua comunicativa. A questo proposito, in un settore tra la psicologia e la pragmatica, (Mizzau, 1979) rileva la necessità di contestualizzare il silenzio per cogliere e selezionare l'infinità di significati che esso può rappresentare, dal momento che, ogni situazione sociale ha le sue regole, per quanto riguarda i silenzi. Questa visione, applicata al nostro campo, evidenzia il concetto di silenzio non solo come espressione del pudore, della decenza, dell'esclusione di sentimenti, sensazioni o entità che non si possono dire, ma anche come esagerazione nell'assenza, di ciò che è ritenuto sconveniente o poco decoroso agli occhi dell'uditorio.

I nostri studenti hanno subito uno shock davanti una "rappresentazione" che è un tabù nella cultura algerina. Secondo (Cohen-Émerique, 2003: 304)⁸ questo shock può essere definito come una reazione di spaesamento, anzi di frustrazione oppure di rigetto, di rivolta e di ansietà; vale a dire come esperienza emozionale ed

8 - Cohen-Emerique M., Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, 2003, p. 304.

intellettuale. Questo shock è un'emozione importante per una presa di coscienza del carattere relativo del loro rapporto con i valori.

Infatti lo studente si ritrova “incastrato” tra due modelli diversi; può allora reagire in diverse maniere. Ci appoggeremo qui sul modello di analisi proposto da (Pierre Casse, 1981, ripreso da Édith Gaudet e Louise Lafortune, 1997)⁹, nel contatto iniziale con “*lo strano alla sua cultura*” Le reazioni possono essere variabili a secondo delle persone (disagio, entusiasmo, curiosità...). È in questo momento che intervengano i nostri pregiudizi nella percezione della situazione nuova. La seconda fase corrisponde al primo aggiustamento di fronte a questa situazione. Lo studente si ritrova disarmato di fronte ai risultati ottenuti; non li capisci perché questi ultimi non rispondono alle sue attese.

Dopo due giorni, abbiamo incontrato di nuovo gli studenti. Avevamo ricapitolato brevemente ciò che abbiamo visto l'ultima volta, e così gli avevamo chiesto che era pronto ad esporre oralmente il suo compito. Nessuno degli studenti voleva rispondere, lo stesso silenzio della volta scorsa. E così abbiamo chiesto: perché non avete fatto il compito? Non avete capito la lezione? Ci sono problemi?

Un gruppetto ha manifestato opposizione verso il tema considerando che la classe non deve essere il luogo per discutere tale argomento.

“Che dio ci preservi dal disonore!” Ha esclamato uno di loro, urtato, infastidito, malgrado il rispetto e la fiducia che ci lega.

“Se i nostri padri sappiano che stiamo studiando delle cose di questo genere, non ci lasceranno più tornare all'università ” hanno brontolato le studentesse.

“Questo si chiama l'invasione culturale” ha ribattuto un altro.

Un altro studente, di mentalità più chiusa, “fondamentalista”, ha replicato – con gli occhi abbassati sulla tavola- citando una *sura* (testo coranico) che conosceva bene : “Non saranno soddisfatti gli
9 - Lafortune, Louise ; Gaudet, Édith, Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté, Saint-Laurent, ERPI, 1997.

ebrei ed i cristiani di voi, finché non seguirete le loro abitudini e la loro religione”.

Abbiamo visto tutti i nostri studenti irritati e soprattutto “arrabbiati” da quest’incontro con la diversità. Erano, dunque, angosciati e stressati; un’angoscia data dall’incapacità di elaborare apertamente contenuti per loro sconvolgenti. In questa situazione, abbiamo pensato di lasciare da parte la lezione sulla pubblicità per aprire un dibattito, cioè per discutere gli argomenti che li fanno arrabbiare; l’idea è quella di affrontare l’interculturalità, dando al termine la definizione di Burkard, Muller (1996)¹⁰: “ce terme indique le vécu subjectif et intersubjectif de l’étrange; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendre plus qu’une juxtaposition”

Il dibattito (la comunicazione) ha per obiettivo in primo la fine dei conflitti. In poesia araba classica, la parola rima (*qâfiya*) ha esattamente lo stesso significato con “colpire dietro la nuca con una freccia” (*qafâ*). Quando due grandi tribù della penisola araba (preislamica) dovevano affrontarsi in un conflitto sanguinoso, succedeva che allineavano i loro soldati a faccia a faccia e designavano ognuna un poeta. Allora, all’aggressione con le armi, si sostituiva un affronto con le parole: il primo che riusciva a commuovere i soldati avversari dava la vittoria alla sua parte. Dunque che le nostre parole diventino delle frecce, che le nostre frecce diventino parole.

Questo consiglio della cultura araba preislamica è già una indicazione su come provare a superare l’opposizione bipolare che struttura la nostra visione del mondo. Quello che bisogna evitare è che il rapporto tra la cultura d’arrivo e quella degli studenti si trasformi in una sorta di “braccio di ferro”, una più forte e una più debole (che, inevitabilmente, corre il rischio di essere schiacciata e che, per tentare di salvaguardarsi, si radicalizza, diventandoci ancora più ostile).

Così che abbiamo provato a invitare i nostri studenti a fare un passo avanti nella consapevolezza, come parte integrante della loro

10 - Burkard, Muller, La pédagogie des rencontres interculturelles, Atropos, 1996.

formazione. Il nostro discorso ha puntualizzato che l'obiettivo di queste lezioni è d'imparare ad accettare "la differenza", operazione che implica uno "sforzo"; non c'è nessun obbligo di pensare altrimenti", ma è importante cercare di capire come le cose vengono pensate nella cultura d'arrivo. Si tratta di "interrogarsi" senza, per questo, "scimmiettare" l'altro. Apprendere allora a "rispettare" e "tollerare" i modi di vivere differenti. Quest'apprendimento sfocia in "amicizie" interculturali, esce l'idea di una "filosofia dell'esistenza", di un umanesimo integrale che si rifiuta di ridurre la differenza ad una geografia mentale.

Dopo questa breve spiegazione, i nostri studenti si sono divisi in due gruppi: gli studenti "contro" (non erano numerosi) si sono mostrati più violenti, trattando gli altri, che erano per questo modo d'insegnamento, come ipocriti e bugiardi. Questi ultimi hanno rivolto agli altri gli stessi insulti, aggiungendo che tutti quanti guardiamo i canali francesi e vediamo "peggio" di queste pagine pubblicitarie, [e hanno detto più volte "*vi preghiamo di lasciarci imparare qualcosa di nuovo!*"]. Abbiamo deciso di non intervenire in questa animata discussione, volevamo rimanere neutrali perché abbiamo capito che si stavano "cercando", e volevamo anche che imparassero a riflettere da soli sulle loro decisioni e le loro scelte. Alla fine uno dei nostri studenti si è alzato e ci ha detto: "Le do fiducia, e se Lei ha delle cattive intenzioni, questo sarà tra Lei e Dio". La maggioranza del gruppo ci ha mostrato fiducia, e ha chiesto tempo, così la prossima volta, avrebbero presentato un buon compito. Dopo di ciò, abbiamo ritenuto opportuno valutare il compito; come suggerisce Bourdieu¹¹, la valutazione "marché scolaire [...] la note qui implique très souvent un prix matériel". Lo scopo della valutazione è quello di impegnare gli studenti a svolgere compiti con serietà e per vedere come reagiscono davanti a questo prezzo materiale. E infatti, tutti si sono impegnati e hanno preparato benissimo i loro commenti.

Una ragazza ci ha spiegato che si vergognava: la vergogna, nel nostro campo, ha il senso di "dolore o un turbamento relativo a quelle colpe che sembrano condurre alla disistima o dei presenti o

11 - Bourdieu P., Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1982.

dei passati o dei futuri” E provocano vergogna anche le cose che possono provocare intemperanza: “Ci si vergogna non solo degli atti che sono detti vergognosi, ma anche dei loro segni, ad esempio non solo degli atti erotici ma anche dei loro segni. E non solo facendo cose turpi, ma anche dicendole” (Aristotele, Rethorica, II, 6)¹². Non abbiamo accettato il suo compito, perché non era giusto anche di fronte agli altri.

Ognuno di loro ha presentato il commento sulla pubblicità che aveva scelto, avendo nelle mani l’immagine che faceva vedere agli altri. Quello che abbiamo notato è che descrivendo la parte iconografica, prima di tutto non sono a loro agio (si vergognano) per loro tabù, cioè all’inizio rimangono silenziosi per pochi minuti a riflettere con uno sguardo perso, forse anche per cercare le parole più appropriate a quello che stanno vedendo: per esempio per dire una donna con abito succinto, dicono una persona “senza vestiti” oppure “nuda”.

All’inizio non siamo intervenuti, perché le loro relazioni erano già un successo. Finiti gli interventi, abbiamo ripreso le loro espressioni, chiedendo per esempio, (abbiamo preso, per caso, una pubblicità sul profumo per donna, in cui la modella indossava un vestito scollato) come chiamiamo in italiano una persona vestita in questo modo? La risposta, risate e qualche studentessa aveva la mano sulla bocca, è un gesto che si fa da noi, quando si vergogna per dire

qualcosa, poi altri hanno detto “nuda”, in questo caso abbiamo dato le parole come “un abito scollato, succinto...” e poi abbiamo spiegato la parola “nudo”. Nell’immaginario dei nostri studenti le donne devono sempre portare dei vestiti corretti, cioè non scolati, non attillati, non trasparenti, altrimenti è nuda.

3. Conclusioni

Dopo questo viaggio i nostri studenti hanno affrontato altri testi, nello scopo di conoscere gli altri; tollerare le differenze almeno; non intendiamo accettare, ma rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali ma che rimandano solo alle diverse culture; accettare

12 - Aristotele, La Retorica, a cura di A. Plebe, Bari, 1961.

il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possano essere migliori dei nostri e, in questo caso; mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti.

È possibile trarre alcune conclusioni a proposito delle modalità con cui affrontare le incomprensioni e i conflitti che inevitabilmente sorgono all'interno di una dinamica interculturale. Bisogna cercare di andare oltre due atteggiamenti opposti ma ugualmente limitanti; va evitato tanto un atteggiamento etnocentrico quanto un banalizzante relativismo culturale. Il primo è funzionale alla protezione della nostra identità, ma il fatto di escludere "l'altro da sé" in un meccanismo di "purificazione identitaria" degenera ben presto nel razzismo; individuando nelle tradizioni altrui barbarie, l'etnocentrismo rivela un evolucionismo di fondo, e finisce per generare chiusura e ostilità. Per questa ragione, uno degli obiettivi dell'Intercultura è di passare dalle "identità fossilizzate" al reperimento di stili di interazione.

Bibliografia

- Aristotele, *La Retorica*, a cura di A. Plebe, Bari, 1961.
- Baslez A. J, *Voyage dans l'antiquité*, Paris, Fayard, 1993.
- Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, Algérie 60, Paris, édition de minuit, 1977.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Burkard, Muller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Atropos, 1996.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A., *Dictionnaire des symboles*, Paris, Laffon, Jupuiter, 1982.
- Cohen-Emerique M., *Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 2003.

- Demetrio, D., *Educare al confronto interetnico*, “Un’animazione sociale”, Dicembre, 1994.
- Freud, S., (1912-13), *Totem e Tabù*, Torino, in Opere, vol. 3, Boringhieri, 1975.
- Frabboni, F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia, realtà e prospettive dell’educazione*, Milano, Mondadori, 1999.
- Lafortune, Louise ; Gaudet, Édith, *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, ERPI, 1997.
- Mizzau, M., *Eco e Narciso. Parole e silenzi nel conflitto uomo/donna*, Torino, Boringhieri, 1979.
- Morin, E., *Les Idées* (t. 4), Seuil, Paris, 1991.
- Peluffo N., *Considerazioni sull’Es come meccanismo di regolazione e sue relazioni con l’immagine*, in *Conflitto madre e figlio*, Book Store, Torino, 1981.
- Sartre, J. P., *L’imaginaire*, Gallimard, Paris, 1940.

