

CHIARA COCCIA

*La scoperta nell'Altro: cultura e intercultura nella didattica dell'italiano L2*

In

*Natura, società e letteratura*, Atti del XXII Congresso  
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Bologna, 13-15 settembre 2018),  
a cura di A. Campana e F. Giunta,  
Roma, Adi editore, 2020  
Isbn: 9788890790560

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/natura-societa-letteratura>  
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

CHIARA COCCIA

*La scoperta nell'Altro: cultura e intercultura nella didattica dell'italiano L2*

*Il docente di L2 che si trovi ad operare in classi multiculturali deve essere in grado di adottare un approccio interculturale tanto nel gestire le relazioni con e fra gli studenti, quanto nella selezione e nella presentazione del materiale didattico, al fine di creare un clima disteso ed accogliente, condizione fondamentale per promuovere l'apprendimento linguistico. A tal fine, il docente è chiamato a mettere in gioco una serie di competenze non strettamente disciplinari che comprendono l'empatia, la capacità di utilizzare la comunicazione non verbale e la gestualità, un atteggiamento comprensivo e non giudicante. L'analisi di situazioni concrete verificatesi in diversi contesti possono risultare utili per una riflessione più approfondita sui temi delineati. Nel presente contributo verranno presentate alcune esperienze relative all'insegnamento della L2 agli studenti stranieri del CLICI – Centro di Lingua e Cultura Italiana dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" – al fine di illustrare alcuni aspetti della didattica in classe in cui le capacità comunicative e l'atteggiamento del docente si dimostrano fondamentali per la buona riuscita della didattica stessa e il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.*

La gestione di classi multiculturali, sia nella scuola italiana quanto nei corsi di italiano rivolti a migranti o a studenti adulti, richiede al docente competenze complesse e consapevolezza del proprio agire in classe. La conoscenza dei principali approcci e delle metodologie glottodidattiche non è sempre sufficiente ad affrontare le criticità che possono emergere dal confronto fra i riferimenti culturali italiani e quelli degli studenti provenienti da altri Paesi.

Il docente è infatti chiamato a porre particolare attenzione alle diverse sensibilità presenti e ad adottare un approccio interculturale che promuova il dialogo e l'interazione e sappia prevenire o gestire i conflitti che possono a volte insorgere, soprattutto nella classe plurilingue. L'insegnante di L2 si trova spesso a dover mediare non solo fra gli studenti, ma anche tra gli studenti e il materiale didattico utilizzato. La lingua non può infatti essere scissa dalla cultura e il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*<sup>1</sup> sottolinea l'importanza della competenza socioculturale e pragmatica quali elementi fondamentali della competenza linguistico-comunicativa. Ciò implica l'utilizzo di testi autentici che sono, allo stesso tempo, veicolo di apprendimento linguistico e culturale, in quanto presentano riferimenti alla cultura italiana che gli studenti devono conoscere per poter comunicare in modo efficace nei diversi contesti. Gli elementi culturali possono però differire da quelli tipici della cultura di origine degli apprendenti e possono a volte creare disagio o imbarazzo nello studente di cittadinanza non italiana.

Anche una lezione sulla cucina italiana o sul cibo, così strettamente legato alla cultura e alle tradizioni di ciascun popolo, può rappresentare un argomento insidioso. Durante una lezione di questo tipo, è capitato di dover gestire le polemiche sorte tra uno studente cinese che affermava di mangiare la carne di cane e alcuni studenti che consideravano il cane un animale di compagnia, senza parlare dell'indignazione di una studentessa che affermava di essere vegetariana e che pertanto inorridiva al solo pensiero di mangiare carne di qualsiasi tipo... In questi casi, visioni e valori culturali differenti possono creare distanze fra gli studenti, ed è compito del docente gestire la situazione promuovendo un confronto costruttivo ed evitando di esacerbare o minimizzare le differenze.

Dalle interviste somministrate ad insegnanti selezionati nelle scuole secondarie di I grado di Roma<sup>2</sup>, alcune caratteristiche del docente di L2 sono emerse come fondanti della sua professionalità. Fra queste, la capacità di interagire attraverso l'uso del *corpo e del linguaggio non verbale* per riuscire a comunicare con gli alunni che hanno una scarsa competenza in lingua italiana; la capacità di mettersi nei panni degli alunni non italo-foni per comprendere le loro difficoltà attraverso un *atteggiamento empatico*; la capacità di *trovare orizzonti condivisi* con le famiglie degli alunni per coinvolgerle e co-responsabilizzarle nel percorso di educazione dei figli; infine, la capacità di comprendere e *valorizzare le competenze degli alunni* al di là della loro competenza linguistica.

<sup>1</sup> Cfr. COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001 (trad. it. di D. Bertocchi e F. Quartapelle, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002).

<sup>2</sup> Le interviste sono state svolte dall'autrice nell'ambito della ricerca per la tesi di dottorato *Didattica della lingua italiana L2 per l'inclusione: competenze e formazione del docente nella scuola secondaria di I grado* (XXXI ciclo).

Entrare in relazione con apprendenti che non parlano ancora – o non sufficientemente bene – l'italiano, richiede in molti casi l'utilizzo del *linguaggio non verbale* per riuscire a veicolare e chiarire i significati durante le interazioni in classe. Il significato dei gesti e del linguaggio corporeo non è però universale ed è pertanto necessario essere consapevoli di alcune caratteristiche tipiche della comunicazione non verbale delle culture con le quali ci si trova ad interagire. La buona riuscita della comunicazione interculturale è infatti affidata spesso più al linguaggio non verbale che a quello verbale<sup>3</sup>: quando non c'è coerenza fra il significato veicolato dalle parole e quello espresso dalla gestualità, dallo sguardo, dall'espressione facciale o dalla postura, solitamente ci si affida al linguaggio non verbale – ritenuto più autentico e spontaneo – per interpretare correttamente il messaggio<sup>4</sup>. La conoscenza delle altre culture permette di evitare fraintendimenti dovuti all'atteggiamento assunto più o meno consapevolmente da interlocutori provenienti da Paesi diversi.

Le situazioni in cui esistono differenze culturali più evidenti – e che possono quindi generare incomprensioni o fraintendimenti – sono solitamente legate ad alcuni rituali sociali, come il salutarsi o congedarsi, fare complimenti o muovere critiche, le attività di negoziazione o contrattazione<sup>5</sup>. Anche il 'non detto' assume un ruolo importante in queste situazioni: secondo la celebre definizione di Hall<sup>6</sup> esisterebbero culture «ad alto contesto», in cui il contesto gioca appunto un ruolo fondamentale nella definizione ed interpretazione del messaggio che rimane non esplicitato verbalmente e culture «a basso contesto», in cui il messaggio viene prevalentemente espresso attraverso il linguaggio verbale. Le persone provenienti da dagli Stati Uniti o da Paesi europei, ad esempio, tendono solitamente ad utilizzare una comunicazione a basso contesto, mentre gli appartenenti alla cultura cinese o giapponese prediligono un tipo di comunicazione ad alto contesto. È quindi possibile che in una conversazione fra americani e giapponesi i primi attendano che gli interlocutori facciano una richiesta esplicita prima di accontentarli, mentre i secondi potrebbero interpretare tale atteggiamento come mancanza di sensibilità da parte degli americani. Allo stesso modo, nell'esplicitare un'opinione gli statunitensi di origine europea procedono solitamente con uno stile lineare che parte da premesse chiare per arrivare alle conclusioni seguendo un percorso logico. Gli interlocutori di origine africana (ma anche araba, latina e asiatica) preferiscono raccontare con dovizia di particolari una storia o un episodio dal quale si possa desumere la loro opinione, senza che questa venga esplicitata. Uno stile troppo lineare privo di contesto può essere interpretato da questi ultimi come semplicistico ed arrogante, mentre gli statunitensi potrebbero giudicare lo stile contestuale delle altre popolazioni come evasivo e illogico<sup>7</sup>.

Fraintendimenti potrebbero crearsi anche relativamente al diverso modo di interpretare altri aspetti del linguaggio non verbale, come l'abbigliamento, la postura, gli sguardi, i silenzi, la gestualità. La prossemica è ad esempio un elemento fortemente regolato dalle abitudini culturali. La distanza interpersonale è infatti percepita come una «bolla invisibile»<sup>8</sup>, l'intrusione all'interno della quale risulta irritante per l'interlocutore; le dimensioni di tale «bolla» dipendono dalla cultura di appartenenza, per cui si possono identificare – ponendole su una scala crescente – una distanza «intima», una distanza «personale», una distanza «sociale» e una distanza «pubblica», le cui misure variano a seconda della cultura. Capita spesso di notare durante una conversazione cross-culturale, come uno degli interlocutori tenda a spostarsi per aumentare la distanza fra i parlanti mentre l'altro cerchi di diminuirli, proprio a causa delle differenti percezioni prossemiche.

Il contatto fisico è un altro elemento che viene vissuto in modi diversi. Esistono infatti culture più inclini al contatto ed altre meno. Con studenti di origine asiatica, come i cinesi, capita spesso di notare

<sup>3</sup> Cfr. M. ARGYLE, *Bodily Communication*, London, Meuthen & Co., 1975 (trad. it. di M. Montesano, *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1992).

<sup>4</sup> Cfr. M. BONAIUTO, F. MARICCHIOLO, *La comunicazione non verbale*, Roma, Carocci, 2009.

<sup>5</sup> Cfr. M. J. BENNETT, *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Boston-London, Intercultural press, 2013 (trad. it. I. M. Fazio di Nasari, *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015).

<sup>6</sup> Cfr. E. T. HALL, *Beyond Culture*, New York, Anchor Books/Doubleday, 1976.

<sup>7</sup> Cfr. BENNETT, *Basic Concepts of Intercultural Communication*, ...

<sup>8</sup> Cfr. E. T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, Anchor Books, 1966, cit. in BONAIUTO, MARICCHIOLO, *La comunicazione non verbale...*, 46.

un certo imbarazzo in classe quando si propongono attività che prevedono il contatto fisico. Anche la semplice stretta di mano a volte è sentita come una forzatura, quindi il docente deve tenere conto del disagio che il contatto può provocare cercando di evitare di costringere gli studenti in situazioni per loro troppo imbarazzanti.

Gli sguardi e i silenzi – fondamentali per gestire e regolare i turni di parola – possono a volte essere male interpretati. L'abitudine di alcune culture di non guardare direttamente negli occhi le persone più grandi o considerate più autorevoli può essere scambiata dal docente come una mancanza di interesse verso ciò che sta dicendo o come una mancanza di rispetto. Similmente, il silenzio viene interpretato in alcune culture come uno spazio di riflessione che sottolinea l'importanza di quanto detto dall'interlocutore, mentre in altre crea imbarazzo e si cerca di colmarlo parlando<sup>9</sup>.

È necessario imparare a decifrare i significati espressi dagli studenti attraverso la gestualità ed è altrettanto necessario insegnare agli studenti ad interpretare correttamente i gesti utilizzati dai parlanti italiani, come parte della competenza comunicativa che include la competenza pragmatica e socioculturale. La gestualità è infatti fortemente legata alla cultura ed occupa un ruolo importante nelle interazioni in classe tra docente e studenti.

Soprattutto in classi di principianti assoluti o di studenti con un basso livello di competenza linguistica il docente si trova a fare solitamente ampio uso di gesti con una forte componente iconica (come quelli utilizzati nel mimo) che riescono a rappresentare visivamente il significato che si vuole spiegare e che sono abbastanza trasparenti e comprensibili anche per le altre culture. In tal modo si riesce a comunicare laddove la competenza verbale ancora non lo permette.

Secondo alcune ricerche<sup>10</sup>, il docente di L2 utilizza i gesti per a) facilitare la comprensione (attraverso gesti deittici o illustratori); b) elicitare le risposte da parte degli studenti (di solito attraverso un gesto illustratore); c) correggere gli studenti attraverso un *feedback* gestuale (ad esempio indicando lo spostamento del verbo tedesco alla fine della frase). La gestualità è quindi una competenza essenziale per il docente di lingua straniera.

Uno studio<sup>11</sup> sulle percezioni degli studenti ha identificato tre diverse funzioni che essi attribuiscono alla gestualità del docente, ovvero una *funzione cognitiva*, una *funzione organizzativa* e una *funzione emotiva*. Nel primo caso il docente utilizza i gesti per chiarire significati e termini sconosciuti, mentre nel secondo caso il docente organizza i turni di parola (attraverso lo sguardo o i gesti deittici) e la suddivisione degli studenti in coppie o gruppi per gestire le attività. La *funzione emotiva* del linguaggio gestuale viene invece associata all'entusiasmo del docente che riesce a coinvolgere gli studenti e che si esplicita soprattutto attraverso la postura, le espressioni facciali positive, l'abbondanza di segnali non verbali e il contatto visivo. L'atteggiamento positivo dell'insegnante riesce – come testimoniato dagli studenti – a motivare l'apprendente e a costruire un clima di accoglienza.

Nella classe multiculturale è infatti di vitale importanza riuscire a creare un ambiente rilassato, dove tutti possano sentirsi a proprio agio, indifferentemente dalle proprie origini, abitudini o credenze. Per il docente di lingue è infatti fondamentale riuscire ad abbassare quel filtro affettivo, di cui parla Krashen<sup>12</sup>, che lo studente innalza in situazioni di ansia o stress e che impedisce l'acquisizione della lingua straniera; abbassarlo significa creare un clima sereno in modo che la classe diventi uno *spazio sicuro* dove non ci si senta giudicati, ma si abbia la possibilità di esprimersi e di commettere errori.

L'importanza dell'errore è da tempo nota ai linguisti, in quanto testimonia lo stadio di apprendimento di una determinata struttura linguistica da parte dello studente e le strategie che questi mette in atto nella produzione di enunciati. Secondo Cattana e Nesci, l'errore è «uno strumento ricco di potenzialità che l'insegnante deve saper sfruttare, sia per aiutare lo studente a progredire

<sup>9</sup> Cfr. BONAIUTO, MARICCHIOLO, *La comunicazione non verbale...*

<sup>10</sup> Cfr. C. TALEGHANI-NIKAZM, *Gestures in Foreign Language Classroom: An Empirical Analysis of their Organization and Function*, in M. Bowles (a cura di), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, Sommerville (MA), 2008, 229-238.

<sup>11</sup> Cfr. D. SIME, *What do learners make of teachers' gestures in the language classroom?*, «International Review of Applied Linguistics», (2006), 2, 211-230.

<sup>12</sup> Cfr. S. D. KRASHEN, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

nell'apprendimento, sia per definire e adeguare il programma di insegnamento»<sup>13</sup>. Nella correzione il docente deve avere la sensibilità di discernere se e quando intervenire per evitare di inibire lo studente, causando appunto l'innalzamento del filtro affettivo. Il giudizio o il pregiudizio, sia da parte dell'insegnante che dei compagni, rischiano infatti di inficiare il clima faticosamente costruito dal docente.

In diverse occasioni l'insegnante di lingua è chiamato a leggere oltre gli atteggiamenti dei propri studenti per comprenderne i significati non immediatamente manifesti. Nell'ambito dei corsi di lingua italiana organizzati dal CLICI, si è notata la difficoltà di alcuni studenti cinesi a scambiarsi il posto con i compagni durante le attività di gruppo, spostamento che veniva anticipato da una sommaria pulizia della sedia con un fazzoletto, evidenziando una certa preoccupazione per l'igiene e un certo disagio nell'occupare il posto altrui; oppure la difficoltà per alcuni di loro di avere contatti fisici anche solo nel darsi la mano durante le prime presentazioni; o, ancora, la disposizione autonomamente assunta dagli studenti di una classe, prevalentemente di nazionalità indiana e pakistana, che si erano divisi nel gruppo dei maschi e quello delle femmine, ognuno dei quali aveva occupato una metà del semicerchio in cui erano disposte le sedie, dimostrando evidentemente di non essere a proprio agio in una situazione di promiscuità. Va sottolineato che non tutte le classi di cinesi o di indiani e pakistani hanno gli stessi atteggiamenti, a dimostrazione del fatto che ciò che comunemente attribuiamo ad una particolare cultura viene in realtà vissuto diversamente da ciascun individuo e va quindi ascritto all'identità complessa e al vissuto personale degli studenti.

In tutti questi casi, il docente è chiamato ad operare rispettando le esigenze degli apprendenti senza imporre loro di adeguarsi alle nostre abitudini, atteggiamento che potrebbe causare un senso di disagio e un conseguente calo della motivazione. Di fronte ad eventi inaspettati, il docente deve spesso sforzarsi di non far trasparire quell'idea di 'normalità' basata sulle abitudini più diffuse o comuni della propria cultura, per evitare che studenti appartenenti ad altre culture possano sentirsi esclusi.

Durante le lezioni in cui si introduce il lessico della famiglia, ad esempio, in una classe di studenti universitari può capitare che, parlando della propria situazione, gli studenti possano affermare «ho un fidanzato», frase che può sembrarci di primo impatto corretta se pronunciata da una studentessa, ma che può ovviamente essere pronunciata anche da studenti maschi. In questo caso, il primo istinto del docente è solitamente quello di correggere lo studente e di precisare che forse intendeva «una fidanzata», ricordando così come si forma il femminile della parola ai fini della corretta comprensione della regola. Non si può però escludere che lo studente abbia utilizzato consapevolmente il maschile. Al docente si pone quindi la scelta tra la correzione (che rischia però di rivelare un'idea di 'normalità' per la quale lo studente potrebbe sentirsi giudicato come diverso e, quindi, inibirsi) oppure rinunciare momentaneamente alla correzione al fine di preservare il clima d'accoglienza creatosi all'interno del gruppo-classe. Solitamente questi pensieri attraversano la mente del docente in una frazione di secondo, quindi per prendere la giusta decisione è necessario essere consapevoli dei propri riferimenti culturali e tenere ben presente che essi spesso non coincidono con quelli degli apprendenti, specialmente se appartenenti a culture molto diverse.

Naturalmente il pregiudizio può agire in entrambi i sensi. Gli studenti stranieri hanno ovviamente una loro visione degli italiani, con la quale il docente potrebbe non concordare. Anni fa, durante una lezione impartita ad una classe composta interamente da studenti cinesi, una studentessa definì gli italiani *indolenti*, etichettando quindi un'intera popolazione in base alla propria esperienza individuale, senza tenere conto di eccezioni o differenze. È in questo modo che agisce il pregiudizio: generalizzando e creando stereotipi, i quali consistono in una

opinione precostituita su persone o gruppi, che prescinde dalla valutazione del singolo caso ed è frutto di un antecedente processo d'ipergeneralizzazione e ipersemplicizzazione, ovvero risultato di una falsa operazione deduttiva<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> A. CATTANA, M. T. NESCI, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra, 2004, 31.

<sup>14</sup> Cfr. <http://www.treccani.it/enciclopedia/stereotipo/>.

L'errore risiede nel credere che un individuo appartenente ad una determinata cultura, per il solo fatto di appartenervi, sia necessariamente portatore di tutti i tratti distintivi che sono comunemente attribuiti a quella cultura, senza ammettere eccezione. Abdallah-Pretceille<sup>15</sup> afferma invece che quando si interagisce con persone di Paesi diversi occorre tenere presente che non si ha a che fare con *una* cultura, ma con *alcuni tratti o frammenti* di essa che si mostrano diversamente, a seconda dei contesti e degli individui con cui interagiamo. L'individuo non è solo il prodotto della sua cultura, ma la costruisce e la 'mette in scena' a seconda dei contesti nei quali si trova. La conoscenza, per quanto approfondita, di una determinata cultura non potrà mai dirci tutto dello studente che abbiamo davanti, del suo carattere, delle sue esperienze di vita, dei suoi sogni, delle sue paure. Non è pertanto possibile comprendere l'Altro attraverso il ricorso a generalizzazioni, ma solamente entrando in relazione con Lui/Lei. È questo «paradigma dell'Alterità»<sup>16</sup>, che presuppone appunto l'instaurarsi di una relazione con l'Altro, di una *intersoggettività fra individui* – piuttosto che tra culture – che ha guidato molte delle ricerche degli ultimi anni sulle competenze interculturali dei docenti.

Tralasciando di dar conto – per motivi di spazio e tempo – del dibattito sulla definizione di 'competenza', prendiamo qui in considerazione alcune delle caratteristiche che i ricercatori associano alle competenze interculturali, o, per dirla con Bennett<sup>17</sup> e Santerini<sup>18</sup>, alla *sensibilità interculturale*, che, citando Reggio, «permette di utilizzare risorse (saperi, abilità, atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse e in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali»<sup>19</sup>. Una delle caratteristiche di tale competenza è la *dinamicità*<sup>20</sup>, che la rende soggetta all'obsolescenza, per cui la formazione interculturale del docente è una formazione continua, che richiede una costante riflessione sulla propria pratica didattica e un costante aggiornamento e adeguamento, soprattutto in un mondo globalizzato dove le culture hanno contatti sempre più serrati e si influenzano e modificano velocemente.

L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale dichiarava nel 2007 che:

La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione della cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.<sup>21</sup>

Secondo Santerini<sup>22</sup> si deve quindi passare dal *paradigma dell'accoglienza* al *paradigma della cittadinanza*, per costruire, in tutti gli ambiti della società, la coesione sociale auspicata.

La capacità di trovare punti di incontro e condivisione è uno degli aspetti della sensibilità interculturale che i docenti – specialmente di italiano L2 – devono acquisire. Una ricerca condotta nel 2008 dal Centro di ricerca sulle relazioni interculturali dell'Università Cattolica di Milano, a cui hanno partecipato diverse università, si è posta come obiettivo la definizione delle competenze interculturali di educatori e docenti e l'individuazione di strategie per la loro formazione interculturale. Sono state quindi definite tre competenze ritenute cruciali per il lavoro interculturale, ovvero *interpretare le culture*,

<sup>15</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996, cit. in P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, 33.

<sup>16</sup> Ivi, 31.

<sup>17</sup> Cfr. BENNETT, *Basic Concepts of Intercultural Communication*, ...

<sup>18</sup> Cfr. M. SANTERINI, *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, «Studi emigrazione/Migration Studies», XLIX, 186, (2012), 263-277.

<sup>19</sup> P. REGGIO, *La ricerca sulle competenze interculturali di insegnanti ed educatori*, in P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, 53-67: 56.

<sup>20</sup> Cfr. P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*...

<sup>21</sup> MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)

<sup>22</sup> M. SANTERINI, *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, 9-14: 10.

*ridurre i pregiudizi e trovare orizzonti condivisi*<sup>23</sup>. Questa ultima competenza riflette una maggiore maturità interculturale a cui dovrebbero aspirare i docenti chiamati a costruire la coesione sociale di cui si parlava poco innanzi. Il docente che è in grado di *trovare orizzonti condivisi* dimostra di possedere diverse abilità, fra le quali le tre più importanti sono:

-*far emergere i pregiudizi*, accogliendoli come pensieri dell'interlocutore e sospendendo momentaneamente il proprio giudizio;

-*contestualizzare i conflitti*, prendendo tempo per entrare nel merito di valori e significati e scegliendo di non sanzionare, contestualizzando gesti ed azioni, andando quindi al di là dei simboli culturali o religiosi più evidenti per cercare le motivazioni personali;

-*ricercare convergenze*, riconoscendo le differenze ma cercando le somiglianze, riconducendo per analogia il non familiare a situazioni note, facendo emergere valori e riferimenti etici comuni<sup>24</sup>.

Citando Reggio «quando si riesce a costruire 'orizzonti condivisi' di comprensione, ognuno dei soggetti coinvolti *riconosce i significati culturali e personali delle posizioni e dei comportamenti percepiti come differenti*» generando «uno spazio di reciprocità e riconoscimento»<sup>25</sup>. A tal fine, è necessario acquisire la capacità di entrare in *empatia* con l'Altro, di comprenderne bisogni e aspettative. L'empatia non deve però essere confusa con la «simpatia», cioè con la tendenza ad immaginarci nei panni dell'altra persona credendo che essa si senta come noi ci sentiremmo in quella determinata situazione: in questo modo continuiamo a proiettare sull'altro la *nostra* visione del mondo senza riuscire a cogliere pienamente la *sua*. L'empatia presuppone invece un cambio di prospettiva, una momentanea sospensione dei nostri riferimenti culturali ed uno sforzo immaginativo per comprendere fino in fondo i riferimenti dell'Altro<sup>26</sup>.

I ricercatori affermano che per acquisire tali competenze è necessario il confronto, in particolare con colleghi o esperti, per avere un punto di vista esterno, una prospettiva diversa sul nostro operare in situazione. È inoltre importante riconoscere le contraddizioni insite nella propria cultura, per essere in grado di guardarvi con distacco e di relativizzare anche le proprie abitudini e credenze, evitando di prendere sul personale i giudizi provenienti da culture diverse.

In questo senso, l'insegnante di italiano come lingua straniera o seconda ha continue opportunità per guardare alla propria lingua e cultura da una prospettiva diversa: quella dello studente di origini straniere.

Molto spesso gli studenti stranieri si stupiscono quando apprendono che in italiano non c'è distinzione fra 'nipote' nel senso di figlio del figlio e 'nipote' nel senso di figlio di una sorella o un fratello, mentre in altre lingue tale distinzione è rilevante. Sul sito dell'Accademia della Crusca si legge infatti che

il fatto che l'italiano non distingua tra due gradi di parentela che pure sono certamente diversi si lega all'organizzazione familiare tra Tardo Antico e Alto Medioevo, che equiparava i diritti e i doveri di nonni e zii nei confronti dei figli dei fratelli o dei figli e viceversa<sup>27</sup>,

mentre il termine 'abiatico' – che indica il figlio del figlio o della figlia – è rimasto in uso solo in alcune varietà settentrionali e nel lessico giuridico. Ciò testimonia che l'evoluzione della lingua ci dice sempre qualcosa dell'evoluzione della cultura a cui si riferisce.

In occasione di un corso intensivo di lingua italiana per studenti brasiliani, si è svolto in classe un esercizio che riportava i nominativi di diversi personaggi illustri della storia del nostro Paese, fra i quali Cristoforo Colombo. Al momento della correzione, il docente ha ricordato come Colombo fosse famoso per aver scoperto l'America, ma è stato immediatamente corretto da una studentessa che ha voluto precisare che l'America non era stata 'scoperta', ma 'invasa', esplicitando quindi la

<sup>23</sup> Cfr. M. SANTERINI, *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione...*

<sup>24</sup> P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo...*, 121.

<sup>25</sup> P. REGGIO, *Gli esiti della ricerca*, in P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, 111-130: 122-123.

<sup>26</sup> Cfr. BENNETT, *Basic Concepts of Intercultural Communication*, ...

<sup>27</sup> Tratto dal sito dell'Accademia della Crusca, *C'è nipote e nipote*.  
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/c-nipote-nipote>.

diversa prospettiva dei discendenti delle popolazioni sudamericane. Ciò testimonia come uno stesso evento possa essere interpretato in modi diversi a seconda del ruolo che la popolazione di appartenenza ha ricoperto in tale occasione e che, quindi, non bisogna mai dare per scontato che il nostro punto di vista sia condiviso dalle altre culture. Anche per questo motivo, nel già citato documento del MIUR *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* si sottolinea l'esigenza di una ridefinizione in un'ottica interdisciplinare dei saperi, dei contenuti e delle competenze da acquisire «arricchendoli con l'integrazione di fonti, modelli culturali, punti di vista "altri"»<sup>28</sup>.

Il punto di vista degli studenti di culture diverse può quindi aiutarci a riflettere sulla nostra lingua e sulla nostra cultura e ad acquisirne una consapevolezza diversa, cosa tutt'altro che facile, visto che, come affermava Tullio De Mauro, la lingua madre «innerva [...] la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali»<sup>29</sup>. Essa è come un filtro, un vetro attraverso il quale guardiamo e intendiamo il mondo che ci circonda, il mezzo con cui attribuiamo significati alle cose, per cui è molto difficile prendere le distanze da esso per osservarne le caratteristiche in maniera 'obiettiva'. In questo senso, lo sguardo dell'Altro può guidarci in questo processo di straniamento, portarci a guardare alle nostre certezze e convinzioni da una prospettiva diversa e ad operare quel decentramento necessario ad uscire dall'ottica etnocentrica e ad acquisire un atteggiamento etnorelativo, fondamentale per lo sviluppo della sensibilità interculturale.

---

<sup>28</sup> MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri...*, 18.

<sup>29</sup> T. DE MAURO, *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo*, «Annali della Pubblica Istruzione», Firenze, Le Monnier, (2006), 5-6, 1-5: 1, [http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/annali\\_56\\_2006.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/annali_56_2006.pdf).