

SOUAD KHELOUATI

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

In

Natura Società 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]

SOUAD KHELOUIATI

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

Il mio intervento è intorno alla 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.

Essere consapevole di questi processi può aiutarci nella ricerca di nuovi strumenti educativi e nuovi percorsi pedagogici che portino a 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.

Il modello pedagogico di riferimento, proposto ai nostri studenti, per educare alla cultura italiana è costituito, nel nostro caso, dai moduli d'incontro che si presentano come degli itinerari di viaggio. 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.

Il viaggio prevede i seguenti percorsi d'incontro attraverso l'arte italiana, che toccano diverse aree disciplinari, da quella teatrale a quella cinematografica, dall'educazione all'immagine a quella letteraria.

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: «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»¹.

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?

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

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 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)².

La pedagogia dell'incontro offre un approccio educativo non più speciale ma globale, accompagnato da uno studio di fattibilità delle situazioni specifiche, per una progettazione didattica differenziata in termini di obiettivi e contenuti.

Il pedagogo che sceglie l'interculturalità in modo consapevole, intenzionale, compie una scelta non solo pedagogica, ma anche antropologica, cioè imposta è proprio lavoro nel principio di interpretare le culture «come sostiene il concetto d'interculturalità, per il pedagogo l'incontro non appartiene ai fenomeni naturali, ma deve essere voluto, provocato e progettato. E' un'interferenza nei confronti delle nostre nicchie psico-sociali e antropologiche» (Demetrio)³.

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

² F. FRABBONI-L. GUERRA-C. SCURATI, *Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, 122.

³ D. DEMETRIO, *Educare al confronto interetnico*, «Un'animazione sociale», dicembre 1994, 81-82.

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.

La scelta del materiale dell'unità è lasciata alla libera progettazione degli insegnanti.

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.

Lo studente, cioè, padroneggia discretamente la grammatica e il lessico della lingua italiana, ma conserva i propri codici extra-linguistici: gestualità, distanza interpersonale, ecc. che vengono percepiti come universali, mentre cambiano in ogni cultura.

In altre parole, si controlla l'aspetto formale della lingua, ma perde di vista il fatto che la lingua non è sola pronuncia, lessico e grammatica, ma è una realtà ben più complessa e legata a fattori culturali.

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

Qui di seguito proponiamo una scheda che rende conto, schematicamente della composizione della nostra classe e degli obiettivi della nostra esperienza didattica.

Numero di studenti	29 studenti: 17 femmine e 12 maschi
Età	Tra 20 e 24 anni
Luogo	Università Badji Mokhtar (Annaba)
Livello	Secondo anno
Periodo	Cinque mesi, cioè 46 ore di lezioni

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 e André)⁴. 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 Covatta «un viaggio è quello spostarsi per il mondo che ti permette di tornare diverso».

Si tratta allora di spostarsi mentalmente e di accettare di lasciare da parte le proprie sicurezze, e

⁴ A. J. BASLEZ, *Voyage dans l'antiquité*, Paris, Fayard, 1993, 228.

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. In altre parole, non è possibile un incontro interculturale senza l’acquisizione della consapevolezza che il proprio punto di vista è *uno* dei possibili punti di vista sul mondo; assumere questa consapevolezza non significa però annullare la propria cultura di origine, quanto semplicemente riconoscerla per rendere possibile un riconoscimento delle altre.

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*.

1° viaggio: pagine pubblicitarie prese dalle riviste italiane «Espresso» (dicembre 2003) e «Panorama» (dicembre 2003);

2° viaggio: *Registrazione radiofonica su “La verginità ed i giovani italiani”, quintetto italiano, M. Totaro e N. Zanardi, Bonacci, 1994;*

3° viaggio: *Commedia teatrale L’Arielda di Giovanni Testori (1961);*

4° viaggio: *Film: Rocco e i suoi fratelli di Luchino Visconti (1960); Le fate ignoranti di Ferzan Ospetek (2001); Senso di Luchino Visconti (1954).*

Abbiamo usato, dunque, una metodologia che potremo definire come ricerca–azione, nel senso che ogni studente viene coinvolto attivamente in una situazione d’incontro. In altre parole, si mettono gli studenti di fronte ad un elemento della cultura italiana che sia portatore di un forte valore di ‘diversità’, anzi, ‘tabù’, in modo da provocare una reazione di *shock* e di *curiosità*, che susciti il desiderio di discutere e di investigare più a fondo su tale fenomeno.

Un tale metodo didattico, oltre a insegnare ‘nozioni linguistiche’, insegna, soprattutto a mettersi a diretto in contatto con la ‘diversità’, aprendo nuove finestre mentali, in modo da realizzare e valorizzare le potenzialità e le specificità di ogni individuo sul piano socio-affettivo, cognitivo ed esistenziale, con il fine ultimo di trasformare e migliorare il contesto sociale.

La verifica si fonda sulla raccolta delle informazioni relative alle attività svolte, attraverso l’osservazione di ciò che gli studenti vivono durante il percorso, di come reagiscono alla scoperta di un’altra cultura e di come interagiscono durante l’incontro.

La progettazione di questi percorsi deve tenere conto non solo del piano didattico, ma soprattutto di problematiche che riguardano la crescita e l’emancipazione di tutti i soggetti educativi; l’incontro con una cultura e realtà diversa conduce sempre ad una trasformazione interna dell’individuo, e solo giunti alla fine potremo decidere un’altra meta e metterci di nuovo in cammino.

2.3 Il primo percorso

«L'atto di immaginazione è un atto magico. È un incantesimo destinato a far apparire l'oggetto al quale si pensa, la cosa che si desidera, in modo da poterne prendere possesso» (Jean Paul Sartre)⁵

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. Quel che ci interessa dell'immagine è anche, la sua capacità di selezionare tra le infinite esperienze percettive possibili, costituendo un immaginario, un campo di immagini esperibili, così da rendere possibile un'immagine/azione, un'attività proiettiva che si protende verso il mondo, che suscita e crea un mondo coerente di oggetti, di esperienze, di relazioni. La pubblicità analizzata secondo una prospettiva 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):

Art. 333 bis - (ordonnance n° 69-74 du 16 septembre 1969 et loi n° 82-04 du 13 février 1982) Est puni d'un emprisonnement de 2 mois à deux ans et d'une amende de 500 à 2000 DA quiconque aura fabriqué, détenu, importé ou fait importer en vue de faire commerce, distribution, location, affichage ou exposition, exposé ou tenté d'exposer aux regards du public, vendu ou tenté de vendre, distribué ou tenté de distribuer, tous imprimés, écrits, dessins, affiches, graveurs, peintures, photographies, clichés, matrices, ou reproductions, tous objets contraires à la décence.

Quello che possiamo capire da questo testo è che la pubblicità algerina non può mostrare corpi nudi, neanche, con vestiti leggeri e donne seducenti, 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)⁶.

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, attraverso le pagine pubblicitarie e stimolare la curiosità dei nostri studenti;
5. Promuovere momenti di riflessione, analisi, confronto.

⁵ J.-P. SARTRE, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940, 57.

⁶ J. CHEVALIER-A. GHEERBRANT, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Laffon, Jupuiter, 1982, 522.

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. La pubblicità si trova in tutti i mezzi di comunicazione (televisione e carta stampata) e ha lo scopo di sedurre attraverso le immagini e attraverso un linguaggio espressivo. La pubblicità, quindi, come prodotto di ogni cultura, si modifica continuamente, produce nuove forme e stili che rispecchiano generazioni.

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: in alto il disegno di una giovane donna abbronzata, porta un costume da bagno, color bianco, tiene in mano il reggiseno, il color arancione sullo sfondo. In basso un traghetti da crociera in mezzo al mare.

Headline: Buon ferragosto. E felice anno nuovo. Moby è più avanti. Pensa avanti anche tu.

Testo: Moby è una compagnia che pensa avanti. È stata la prima ad inventare i traghetti da crociera, la prima a pensare in grande al comfort, la prima a proporre la tariffa best price, gli sconti a ferragosto e la tariffa auto a 1 euro [...]. Buon ferragosto.

Pay off: Sardegna, Corsica, Elba. Sono già aperte le prenotazioni per 2004.

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. Fermarsi a discutere delle loro reazioni significava aumentare l'imbarazzo degli studenti. Inoltre, sarebbe stato ipocrita chiedere loro la causa di queste reazioni, perché noi la conoscevamo perfettamente. Abbiamo anche pensato che questo fosse il modo più naturale perché si abituassero a questo genere di situazione.

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;
- b. scegliere pagine pubblicitarie (dalle riviste «Panorama» e «Espresso»);
- c. 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;

d. 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 notare 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 in *Totem e tabù*, il tabù si esprime in una forma particolare di divieto ad entrare in contatto con una situazione od oggetto considerato sacro, pericoloso, impuro e come tale proibito. Osservando i comportamenti, Nicola Peluffo 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 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 pubblicitari 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. Il pensiero musulmano non può concepire né accettare una tale rappresentazione, è così che l'Islam ha ordinato ai suoi fedeli. 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 ed un'interpretazione controllata, o una ricostruzione, mediata dalla razionalità e dalle imposizioni culturali, delle loro sensazioni; il fenomeno, in altre parole, presenta sia aspetti sensoriali, che cognitivi e affettivi, che coinvolgono profondamente l'individuo e la cultura alla quale appartiene. Questo implica che la percezione non ha niente di *passivo* né di immutabile. Di fronte a queste pagine pubblicitarie ogni studente ha composto lo spazio visuale rappresentato in funzione delle abitudini iconografiche della sua 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.):

a. Quali sono i colori che compongono le vostre pagine pubblicitarie?

- b. Che cosa è scritto?
- c. 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. Nel gruppo, c'era un solo studente (maschio) che ha risposto (nessuno ha fatto vedere la pagina pubblicitaria). Con aria scherzosa abbiamo fatto loro questa domanda: perché non avete toccato le pagine pubblicitarie, avevate paura che vi sporcano? Come risposta, risate.

Infine, abbiamo concluso 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. Partendo, dunque, dal riconoscimento dell'eloquenza del "silenzio", il problema sta nel cogliere il senso di tale eloquenza, la sua articolazione. A questo proposito, in un settore tra la psicologia e la pragmatica, (Mizzau)⁷ 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. La nostra ricerca mira, per l'appunto, ad individuare i possibili modi di considerare il fenomeno del silenzio in relazione a tematiche di carattere sessuale, a cercare di capire, quindi, le figure del silenzio con cui viene aggirato il tabù del sesso. "Il silenzio" è dunque visto non tanto quanto limite, ma come fonte d'ispirazione per un più profondo uso del linguaggio. 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)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 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 seconda delle persone (disagio, entusiasmo, curiosità...). È in questo momento che intervengono i nostri pregiudizi nella percezione della situazione nuova. La seconda fase corrisponde al primo aggiustamento di fronte a questa situazione. Lo studente si

⁷ M. MIZZAU-U. ECO, *Nariso. Parole e silenzi nel conflitto uomo/donna*, Torino, Boringhieri, 1979.

⁸ M. COHEN-ÉMERIQUE, *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 1989, 122.

⁹ E. GAUDET-L. LAFORTUNE-C. POTVIN, *Pour Une Pédagogie Interculturelle: Des Stratégies D'enseignement*, Du Renouveau pédagogique, 1997, 243.

ritrova disarmato di fronte ai risultati ottenuti; non li capisci perché questi ultimi non rispondono alle sue aspettative.

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 *surra* (testo coranico) che conosceva bene: «Non saranno soddisfatti gli ebrei ed i cristiani di voi, finché non seguirete le loro abitudini e la loro religione».

Alcuni studenti hanno preferito rimanere indifferenti senza dare le proprie opinioni sul tema. Insomma, la classe era in totale silenzio: in una società tradizionale religiosa, la rappresentazione del nudo non è un affare di scarso rilievo. Il tabù della nudità è assoluto. Il disonore, ad esempio, può essere descritto come uno stato di nudità: «mi ha svestito», «mi ha tolto i vestiti», «mi ha spogliato». «Ogni allusione a questi argomenti, [...] non è solo proibito è inconcepibile» (Bourdieu)¹⁰. Che cosa avrei potuto dire che potesse controbilanciare la forza di quest'educazione tradizionale degli antenati, che è il valore dei valori, che domina tutti gli atti essenziali della vita sociale? Che cosa avrei potuto rispondere al mio studente fondamentalista? Senza dimenticare che il fondamentalismo caratterizza il nostro presente è una cieca credenza solo nei valori posseduti da una determinata comunità o tradizione; ed è intolleranza e persecuzione nei confronti dei valori altrui. I seguaci della cultura fondamentalista, in generale, presumono che il loro essere/pensare/agire sia umano in maniera esemplare e autosufficiente.

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 Burkhard Müller e Jeanne Moll¹¹: «ce terme indique le vécu subjectif et intersubjectif de l'étranger; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendrent plus qu'une juxtaposition».

Il dibattito (la comunicazione) ha per obiettivo in primo la fine dei conflitti. In poesia araba classica, la parola rima (*qáfiya*) ha esattamente lo stesso significato con «colpire dietro la nuca con una freccia» (*qafá*). 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

¹⁰ P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, Algérie 60, Paris, édition de minuit, 1977, 89.

¹¹ B. MÜLLER-J. MOLL, *Les sentiments: Des outils d'exploration interculturelle*, Economica, Anthropos, 2009, 46.

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). L'alternativa sarebbe, dunque, di non situarsi in un rapporto di 'antinomia' rigida tra le due culture, ma di metterle in un rapporto dialogico, cioè – come lo spiega Morin (1991) – come due principi alla volta contraddittori e complementari, che fondano un approccio di una realtà più complessa.

Così che abbiamo provato a invitare i nostri studenti a fare un passo avanti nella consapevolezza, come parte integrante della loro formazione. Il nostro discorso ha puntualizzato che l'obiettivo di queste lezioni è d'imparare ad accettare 'la diversità', 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. A volte, si sa, sono vissuti, invece, come una violenza, tanto le logiche culturali possono essere antinomiche fra di loro. S'imparano così le nuove forme di socialità, altre maniere di concepire il sentimento sociale e il posto dell'essere umano all'interno di un ordine dato. Quest'apprendimento sfocia in 'amicizie' interculturali. Da quest'apprendimento, 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 neutri 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 il nostro studente 'fondamentalista' si è alzato e ci ha detto: «Le faccio 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 Bourdieu, 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 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)¹². Non abbiamo accettato il suo compito, perché non era giusto anche rispetto 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 è 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 ci 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.

Per la pubblicità *Gran carta Nevada Freixenet*, dove c'è una coppia sensuale, dicono «una coppia innamorata»; per la pubblicità sul biscotto *ti voglio*, un biscotto tra le bocche di una coppia, dicono «o l'uomo o la donna ha nella bocca un biscotto»; per la pubblicità sul cellulare *Motorola V 600*, dicono «una donna molto chic! Ha sulla gamba un cellulare»; sulla pubblicità *Piacenza Caschemere*, dicono «un angelo donna con le ali» (sono ragazze). In questo caso possiamo dire che i nostri studenti hanno avuto il sentimento di ‘vergogna’ e di ‘pudore’ che possiamo associare al tabù. «Il pudore, che provvisoriamente possiamo definire come un timore quasi istintivo che eccita la persona a nascondere sé stessa e che di solito si aggira intorno ai rapporti sessuali, quantunque sia comune ai due sessi, è più specificatamente femminile» (Ellis Havelock, anno ignoto, 1): dunque per aggirare il tabù venivano dettate le regole del pudore, per inventare nuove sottigliezze di gesti e di frasi intese a mascherare ogni allusione alle parti o alle funzioni del corpo ritenute indecenti o impudiche. Da ciò possiamo dedurre che il pudore è più radicato nelle parole (il caso dei nostri studenti nei loro interventi) che nelle azioni e che spesso il male non sta tanto nel fare le cose, quanto nel dirle. A sostenere questa tesi riportiamo l'ironica affermazione di Kleinpoul: «le donne pudiche hanno molto più orrore di dire cose sconvenienti che non di farle; sono convinte che le foglie di fico furono fatte specialmente per la bocca» (in Ellis Havelock, 71). Ciò si collega a quei sentimenti religiosi che, come abbiamo già visto, sono la causa di pudore e tabù. Tale tendenza, anche quando è applicata al linguaggio, si basa su di un istinto. Questo è provato dal fatto che la parola-tabù si ritrova tra i selvaggi più primitivi i quali hanno per alcune parole un terrore religioso che ne vieta la pronuncia.

Il nostro studente fondamentalista ha scelto invece una pubblicità su un profumo per uomini *Azzaro Visit*; nella descrizione iconografica, ha fatto notare per prima che «è un bellissimo uomo [...]» poi si è molto soffermato sulla descrizione della mano dell'uomo dicendo «non è una mano di uomo, è una mano di donna, perché la sua mano è vellutata, raffinata e ha delle unghie lunghe [...]» Anche qui, troviamo l'immaginario algerino, prima di tutto, la bellezza fisica è per le donne, poi le mani devono essere ruvide (come quelle dei lavoratori), “le unghie lunghe” sono esclusivamente per

¹² ARISTOTELE, a cura di A. Plebe, *La Retorica*, Bari, 1961, II, 6.

le donne. Il suo lavoro era ben articolato e molto accurato: è andato anche a cercare altre informazioni sulla pubblicità; il suo compito era il più ricco ed impegnativo.

A questo punto ci siamo chieste: l'impegno degli studenti è solo per il voto, oppure è legato loro coinvolgimento? Lo studente fondamentalista si è impegnato unicamente per avere un buon voto?

Così, per la terza lezione, abbiamo sentito il desiderio di rifare lo stesso compito, però senza valutarlo. Questa volta abbiamo aggiunto alle altre pagine pubblicitarie, che hanno già visto, altre nuove *meno osé dalle prime*. In questa situazione gli studenti hanno scelto le pubblicità che hanno già visto prima, ma non le hanno studiate (è stata la nostra condizione). Nessuno voleva le nuove pagine pubblicitarie, tranne due studentesse.

Le ragazze che avevano detto: «Se i nostri padri sappiano che stiamo studiando delle cose di questo genere, non ci lasceranno più tornare all'università hanno scelto la pubblicità 'Gran carta Nevada Freixenet', ma dovevano sceglierne un'altra perché era solo in una pagina. Ho chiesto a loro in modo scherzoso perché volete tutte lavorare su questa pagina? E loro mi hanno risposto ridendo «perché ci piace, è bella e romantica». R. Girard¹³, in *La violenza e il sacro*, scrive che, una volta soddisfatti tutti i bisogni elementari, l'uomo desidera ardentemente qualcosa di cui però non conosce la natura; in altri termini, brama l'essere di cui si sente sfornito e che crede che qualcuno posseda. In virtù di questa sensazione di mancanza d'essere, l'uomo si guarda intorno, convinto che altri abbiano ciò di cui egli è privo. Le ragazze che hanno scelto questa pubblicità forse volevano capire di più la natura del divieto, forse cercare dove si trova il pericolo, cioè perché per gli italiani è permesso oppure autorizzato e per noi è proibito, capire anche la natura del pericolo.

Hanno lavorato in coppia (la segregazione è sempre mantenuta), i ragazzi da soli e le ragazze da sole. Nella realtà algerina, infatti esistono due universi separati: scrive Farouk Benatia, professore di scienze sociali dell'Università di Algeri, «nel nostro paese, due società coesistono con le loro usanze, i loro costumi, le loro abitudini, i loro linguaggi, i loro riti, le loro pratiche. Queste due società, quella della donna e quella dell'uomo, vivono fianco a fianco e non arrivano a fondersi in una sola»¹⁴.

Tutti, alla fine, hanno presentato il lavoro oralmente, compreso la ragazza che sentiva l'imbarazzo all'inizio. Quello che abbiamo notato che hanno usato il vocabolario che gli abbiamo dato la volta scorsa, e che erano al loro agio, si vede una comunicazione tra loro (ragazzi e ragazze), non c'era più il 'silenzio mortale'. L'atmosfera era, in generale, più distesa.

Per concludere, il corso sulla pubblicità gli abbiamo fatto questa domanda: sentite che avete imparato qualcosa di nuovo?

Molti hanno risposto affermativamente, ma anche gli altri hanno detto che sentivano qualcosa e non sapevano che cos'era, e dicevano che, pur avendo affrontato la pubblicità al liceo, non era la stessa cosa perché era senza immagini. Una ragazza ha aggiunto: «questa pubblicità mi ha fatto molto del bene, è come se avessi visto uno psicologo! (aveva gli occhi pieni di lacrime), aggiungendo che con queste lezioni cominciava a vedere le cose altrimenti». Quasi tutti hanno affermato che hanno sentito la stessa cosa. Hanno anche aggiunto, soprattutto le ragazze, che «abbiamo cominciato a capire, soprattutto quando lei ci ha parlato e quando abbiamo visto gli altri fare dei commenti». Uno studente ci dice con sorriso: «all'inizio, abbiamo pensato che, lei era impazzita insegnandoci in questo modo, poi dopo sono andato a documentarmi, ho trovato che, si fanno realmente delle ricerche per realizzare una pubblicità. All'inizio avevo un'idea molto

¹³ R. GIRARD, *La violence et le sacré*, Bernard Grasset, 1972, 78-79.

¹⁴ F. BENATIA, *Quelques hypothèses sur le travail féminin en Algérie*, «Revue trimestrielle», vol. XXXII, 3, 1980.

superficiale, anzi con dei pregiudizi. Pensavo che per fare la pubblicità bastava cercare delle donne belle, bionde, soprattutto quelle che accettino di fare delle cose [...]».

Negli ultimi cinque minuti, gli abbiamo chiesti: volete riprendere il programma di prima, oppure volete continuare con questo? Tutti hanno scelto di andare avanti con questo.

3. Conclusioni

Dopo questo primo 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 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.

Mediante l'analisi delle situazioni di conflitto, degli incidenti critici e degli shock culturali si è tentato in questo lavoro di proporre delle 'negoziazioni' miranti, se non ad annullare il conflitto, perlomeno a 'smorzarne i toni'. D'altra parte, 'frammentare i singoli episodi' e analizzare le situazioni caso per caso secondo un'ottica 'decostruzionista', può essere molto utile, ma sempre tenendo conto del fatto che l'incidente non fa che mettere a nudo delle incomprensioni già esistenti anche se latenti; esse derivano principalmente dal fatto che l'interculturalità non è un rapporto paritario, ma uno scontro tra un'identità forte e un'identità debole, e che pertanto la situazione di partenza, generata da un forte squilibrio socio-economico, è già di per sé fortemente critica: quello interculturale è un rapporto di forza, che mette in gioco due parti che non stanno sullo stesso piano. Per questa ragione, uno degli obiettivi dell'Intercultura è di passare dalle "identità fossilizzate" al reperimento di stili di interazione.