

APPROCCI DIDATTICI, PLURALI E COMPARATIVI PER LO SVILUPPO DI 'COMMUNITY COHESION'

*Anna Ciliberti*¹

1. LA NOZIONE DI 'CULTURA'.

La nozione di cultura è stata interpretata, sia in chiave teorica che in chiave applicativa, in una varietà di modi e secondo prospettive diverse. In chiave pedagogica essa costituisce uno dei temi centrali all'interno del dibattito sull'insegnamento di lingue non materne. Testimoniano tale centralità gli innumerevoli contributi italiani che si sono succeduti su tale tema nel corso del tempo a partire dagli anni '70 del secolo scorso, quando i flussi migratori verso il nostro paese cominciavano a diventare via via più consistenti.

Punti nodali del dibattito sono stati, da un lato, la concezione di cultura da adottare; d'altro lato, all'interno dell'accezione adottata, la scelta di quali contributi culturali si dovessero offrire agli apprendenti (Pugliese R., 2003).

Ma la difficoltà forse maggiore ha riguardato la decisione relativa al come pedagogizzare il nesso lingua-cultura, vale a dire al come presentare in modo didatticamente proficuo il legame inscindibile che esiste tra gli aspetti formali e regolistici della lingua e gli aspetti sociali e culturali che la lingua esprime e costruisce.

2. COSA INTENDERE CON CULTURA. PRODOTTO O PROCESSO?

Quanto al cosa intendere con cultura, possiamo fare nostre le osservazioni di Claire Kramsch (1996) laddove sostiene che, in termini generali, tale nozione è stata abbinata ad almeno due modi di definire una comunità sociale.

La prima definizione – che adotta una visione antropologica – si focalizza sul modo in cui i gruppi sociali rappresentano culturalmente se stessi e gli altri attraverso le loro produzioni materiali: ad esempio attraverso i prodotti culturali di eccellenza all'interno della loro produzione artistica: musicale, letteraria, cinematografica, eccetera; oppure attraverso le loro istituzioni sociali: gli organi dello stato, i sistemi scolastico, giudiziario, economico, e così via. Adottando tale focalizzazione, la cultura viene dunque intesa come *prodotto*.

La seconda definizione di comunità sociale proviene invece dalle scienze sociali e si riferisce alle abitudini, agli atteggiamenti, alle credenze, ai modi di pensare, di ricordare

¹ Università per Stranieri di Perugia. Relazione tenuta al Convegno "I fondamenti della Pace" promosso dal 'Centro di ricerca sulle culture della Pace' dell'università di Modena (area tematica "Culture, lingue e integrazione"), Modena, 31 ottobre 2014.

e di comportarsi socialmente: modi condivisi dai membri di una specifica comunità o gruppo sociale (Nostrand, 1989: 51). In questo caso la cultura viene vista come *processo* piuttosto che come prodotto: un processo in cui acquistano rilievo primario i *comportamenti sociali* e, tra questi, soprattutto i *comportamenti discorsivi*. Il discorso, infatti, esprime concretamente, anche se in modo spesso invisibile per il non nativo, il rapporto lingua-cultura in quanto – cito da Sarangi (1994) – «crea, ricrea, modifica, trasmette la cultura, il linguaggio e la relazione tra i due».

Attraverso il discorso si possono infatti individuare i modi in cui gli appartenenti ad una certa cultura costruiscono le relazioni sociali; i modi in cui manifestano le loro intenzioni comunicative, i loro sentimenti e le loro emozioni; attraverso il discorso si possono ricavare quali argomenti sono accettabili e quali no in una determinata cultura; quali sono i registri linguistici appropriati a determinate situazioni o alla realizzazione di determinati eventi linguistici, e così via. (Pugliese, 2003: 83-98).

3. L'ACQUISIZIONE DI 'COMPETENZA INTERCULTURALE'

All'individuazione del nesso 'lingua' e 'cultura' si collega, sempre in prospettiva pedagogico-didattica il terzo punto nodale del dibattito in corso: quello relativo al come promuovere nelle istituzioni educative lo sviluppo della competenza interculturale e dell'educazione interculturale.

Va sottolineato come la competenza interculturale si acquisisca secondo modalità assai diverse da quella con cui si acquisisce la competenza culturale nella lingua madre; quest'ultima avviene infatti secondo una modalità implicita, mentre la competenza interculturale si acquisisce attraverso l'esplicitazione e la discussione, oltre che attraverso varie altre forme di oggettivazione, ovvero secondo forme vissute come realtà oggettive.

A questo elenco di modalità didattiche, va inoltre aggiunta una modalità che ricorre nel titolo del mio intervento: un "approccio didattico plurale" (e comparativo), di cui tratteremo velocemente più avanti.

4. LA COMPETENZA INTERCULTURALE E L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Prima di specificare cosa si intende con approcci didattici plurali – su cui esistono proposte operative molto interessanti elaborate dal Consiglio d'Europa – dobbiamo però fare un passo indietro per sottolineare come l'intensificarsi dei fenomeni migratori e di mobilità fanno da sfondo non soltanto alla necessità di adottare approcci che promuovano un campo didattico specifico, ovvero quello dello sviluppo di una *competenza interculturale*, ma che promuovano anche un'area assai più ampia: quella dell'*educazione interculturale*.

Le due aree, benché condividano lo stesso oggetto – ovvero quello di culture in contatto – hanno specificità e focalizzazioni proprie: la competenza interculturale pone particolare attenzione alla cultura in quanto "tramite imprescindibile per comprendere e produrre dei significati" – senza cultura infatti la lingua non esiste, non è lingua – l'educazione interculturale pone invece l'accento su scelte educative di carattere generale: ad esempio, l'educazione contro il razzismo e i pregiudizi negativi, l'educazione ai diritti

umani, o, in un'ottica di tipo operativo e pratico, la promozione di progetti di scambio tra studenti di paesi diversi.

5. L'ESPRESSIONE 'INTERCULTURALE'

L'espressione 'inter-culturale' (competenza, educazione interculturale) va qui intesa come un insieme (una serie) di sistemi di rappresentazione, di interpretazione e di produzione attraverso cui passa l'apprendente di una L2. Tali sistemi – in analogia con la nozione di *interlingua* – sono transitori e instabili, e si susseguono l'un l'altro nel tentativo di un avvicinamento progressivo, appunto, alla 'competenza interculturale', e all'educazione interculturale?..

Torniamo ora agli approcci didattici plurali.

6. GLI APPROCCI DIDATTICI PLURALI (E COMPARATIVI)

Pocanzi, parlando dei requisiti, o modalità didattiche, necessari allo sviluppo della competenza interculturale ho accennato ad 'approcci didattici plurali delle lingue e delle culture' facendo riferimento a proposte operative, che vanno in tale direzione, elaborate dal *Centre européenne pour les langues vivantes* del Consiglio d'Europa.

Tali approcci, che fanno capo al cosiddetto CARAP² – acronimo che sta per '*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et de cultures*' – sono basati su attività di insegnamento-apprendimento che mettono in gioco, contemporaneamente, più di una lingua e più di una cultura. Essi si contrappongono cioè ad approcci che potremmo definire 'singolari', nei quali, cioè, l'obiettivo cui si mira nel percorso didattico è una sola lingua e una particolare cultura, considerate in maniera autonoma ed isolata da altre lingue ed altre culture.

Il CARAP individua un insieme di competenze e di risorse nello sviluppo delle quali gli approcci plurali rivestono un ruolo di primo piano. L'obiettivo è quello di aiutare l'apprendente a stabilire legami e rapporti tra lingue e culture diverse. Attraverso la messa in gioco contemporanea di più di una lingua e più di una cultura, quest'ultima diverrà, appunto, una intercultura?.

L'approccio del CARAP può definirsi dunque, oltre che 'plurale', anche interculturale in quanto «pone come obiettivo di insegnamento lo sviluppo della capacità di oltrepassare i limiti della propria visione del mondo aprendosi ad altri modi di conoscere, pensare ed agire. In un senso più esteso, mira altresì allo sviluppo della capacità di interpretare comparativamente altri modi di vivere, e di spiegarli a coloro che vivono diversamente (*ivi*)».

7. L'ATTIVITÀ RIFLESSIVA NELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Per sviluppare tale capacità è indispensabile, secondo il CARAP, l'adozione di una *prospettiva riflessiva* che sviluppi cioè sensibilità rispetto ai fenomeni linguistici e

² <http://carap.ecml.at/>

comunicativi in lingue e culture diverse. L'attività di *riflessione* consisterà infatti nella comparazione di fenomeni analoghi in più lingue note agli apprendenti. Tramite il confronto – si ritiene – si potranno utilizzare al meglio sinergie potenziali.

8. INTEGRAZIONE → CONVIVENZA DEMOCRATICA

Prendiamo infine in considerazione le ultime due parole del titolo del mio intervento “Approcci didattici plurali e comparativi per lo sviluppo di *'community cohesion'*”, denominazione che, assieme ad altre quali *'convivenza pacifica'* o *'convivenza democratica'*, viene spesso usata in sostituzione del concetto assai più noto di *'integrazione'*.

La ragione di tale sostituzione deriva dal fatto che la nozione di *'integrazione'* sembra riferirsi ad un modello, o processo, unidirezionale in cui – come si può leggere nel vocabolario della lingua italiana di Tullio De Mauro – essere “integrato” significa essere inserito in una comunità, in un contesto sociale, culturale, politico, eccetera, secondo un *processo unilaterale*, secondo un *processo univoco*.

In una trasmissione di radio 3 di qualche tempo fa – “Uomini e Profeti, Questioni”⁴ – Gustavo Zagrebelsky – un magistrato e docente universitario di diritto costituzionale che interviene spesso nel dibattito pubblico italiano – invitato a discutere sul rapporto tra religione e democrazia – sosteneva che il concetto di *'integrazione'* poteva, e, doveva, essere sostituito proprio dal concetto di *'democrazia'* intesa come *'luogo spirituale'* in cui si cerca insieme come vivere su posizioni di uguaglianza e nel rispetto della libertà e del pluralismo delle coscienze e delle persone.

Tale argomentazione è convincente se si riflette sul fatto che tutti noi, credo, saremmo d'accordo nel dire che intere comunità di immigrati rimangono del tutto straniere nel nostro territorio, nelle nostre città, nei nostri paesi. Vale allora la pena di chiedersi a che cosa ciò sia imputabile dato che, per fortuna, non sempre ciò dipende da chiusure particolari o da forme di razzismo che, purtroppo, pure esistono, come sappiamo. A volte – sosteneva Zagrebelsky – si tratta piuttosto di difficoltà interne alla nostra democrazia che forse non ha ancora sviluppato modalità adeguate alle nuove presenze sui nostri territori.

E qui sorge un'altra domanda, più generale, che è alla radice della questione: Quali modelli ha prodotto la modernità per tentare di vivere insieme, pacificamente e armonicamente, nello stesso territorio, con persone che hanno convinzioni, tradizioni, culture, lingue, diverse dalle nostre?

A questa domanda si può rispondere, provocatoriamente e polemicamente, sostenendo che il modo più semplice di organizzare una tale convivenza può essere quella di una *'reciproca segregazione'*. Ciò, d'altronde, avviene già, almeno in parte, nelle nostre città dove ci sono quartieri *'riservati'* a etnie o gruppi sociali – quartieri vissuti da emigrati che hanno lasciato il loro paese alla ricerca di migliori condizioni di vita, da poveri, da diseredati, da svantaggiati – così come, d'altronde, ci sono invece quartieri vissuti esclusivamente da persone abbienti ed avvantaggiate. Si pensi, per fare degli esempi, a quartieri di periferia quali Tor Bella Monica a Roma, dove vivono diseredati, *homeless*, stranieri poveri e senza lavoro. O si pensi ad una piccola città toscana come

³ Cfr. CARAP per questa definizione.

⁴ Uomini e Profeti del 24/11/ 2013.

Cortona dove vivono, nella parte alta della città, in belle ville sulle colline stranieri benestanti innamorati della Toscana, mentre nella piana denominata Camucia, vivono invece, ammassati in piccoli appartamenti in affitto, comunità di rumeni, albanesi, cinesi, circondati dalla zona commerciale, ovvero da un agglomerato di negozi, mercati, supermercati, piccole industrie.

Ciò avviene talvolta – perlomeno in alcuni paesi europei – anche nelle scuole dove si creano classi differenziate per i figli di famiglie straniere che hanno difficoltà linguistiche. Si tratta di forme di segregazione a svantaggio di particolari comunità o gruppi sociali, forme di segregazione che ne creeranno delle altre.

Il modello opposto a quello della segregazione è quello dell'*integrazione*, dalla quale, però – come ho cercato di argomentare – va forse presa una certa distanza critica in quanto, nel caso degli emigrati, si tratta di integrare gruppi minoritari in un gruppo maggioritario correndo dunque il rischio dell'*omologazione*, ovvero il rischio di soffocare le culture e le lingue altrui. In proposito alcuni sostengono che l'integrazione è infatti possibile soltanto tra gruppi equivalenti, ovvero tra gruppi che possono esercitare, l'uno rispetto all'altro, una medesima forza culturale integratrice.

O forse si dovrebbe mirare al *modello dell'interazione* (integrazione senza 'g') tra le varie culture in quanto modello capace di sopportare gli inevitabili conflitti che oggi la democrazia deve affrontare: un modello che rispetti le identità diverse dalle nostre senza ghettizzare il diverso, bensì, al contrario, aprendo canali di comunicazione attraverso un'influenza ed una forza culturale che possono – e dovrebbero – diventare reciproche, bi-direzionali.

L'"uomo marginale", ovvero, citando Robert Park, colui che, avendo lasciato il proprio paese, vive ai confini di 2 culture e di 2 società – può ancora giocare il ruolo di fattore positivo di cambiamento ma a condizione che le sue radici non vengano soffocate.

Il confronto aperto, esplicito e, soprattutto, amichevole, fra culture diverse è forse l'approccio migliore per evitare i conflitti e per favorire la convivenza e la pace.

E qui concludo con una nota positiva di speranza. Ho scoperto recentemente – molti di voi sicuramente ne sono a conoscenza già da tempo – che a partire dal 2008 è stato lanciato un programma pilota di 3 anni – coordinato dall'Unione europea e dalla 'Commissione europea per lo sviluppo' – denominato THE INTERCULTURAL CITIES⁵, mirante allo sviluppo di un *approccio interculturale all'integrazione*⁶ (in questo caso si può forse accettare la parola integrazione segnalando che nella home page del sito si parla di *intercultural interaction and inclusion*).

Si tratta di un approccio che sottolinea la necessità di permettere ad ogni cultura di sopravvivere e di fiorire, ma che sottolinea anche il diritto di tutte le culture a contribuire al 'panorama culturale' (*the cultural landscape*) della comunità in cui sono presenti. Le singole culture cambieranno via via che si incontreranno con altre culture e, vivendo in una città dall'identità multipla, rispetteranno la diversità.

⁵ The intercultural cities: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Default_en.asp.

⁶ Cfr. The intercultural city step by step. Practical guide for applying the urban model of intercultural integration, pp. 19-20):

<http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/ICCstepbystepAugust2012.pdf>

Al progetto *Intercultural cities* partecipano già molte città di diversi paesi europei, tra cui anche l'Italia con la città di Reggio Emilia. Originariamente, tale programma si caratterizzava come esperimento della durata di 3 anni il cui scopo era quello di creare una *'inclusive city'*, una città inclusiva, «that is proud and strengthened by its diversity», ovvero che è orgogliosa e rafforzata dalla sua diversità. Il progetto è infatti ispirato dal motto *'cultures thrive only in contact with other cultures, not in isolation'*. [Le culture prosperano soltanto a contatto con altre culture, non in isolamento].

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Candelier M. (eds.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J-F., Lőrincz I., Meißner F-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages - Council of Europe. Trad. it. "Il CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, Vol 4, N° 2 (2012): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.
- Kramersch C. (1996), "Why Should Language Teachers Teach Culture?", in *Language, Culture and the Curriculum*, 9, 1, pp. 1-9.
- Nostrand H. L. (1989), "Authentic texts and cultural authenticity: an editorial", in *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.
- Park R. (1928), "Human Migration and the Marginal Man", in *The American Journal of Sociology*, XXXIII, 6, pp. 881-893.
- Pugliese R. (2003), "La prospettiva interculturale tra ricerca linguistica e didattica delle lingue", in *DAF Werkstatt. Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*, 2, Università di Siena-Arezzo, pp. 83-98.
- Sarangi S. (1994), "Intercultural or Not? Beyond Celebration of Cultural Differences in Miscommunication Analysis", in *Pragmatics*, 4, 3, pp. 409-427.