

ANUARIO DE

LETRAS MODERNAS



VOLUMEN 14 / MÉXICO / 2007-2008

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANUARIO DE LETRAS MODERNAS

VOLUMEN 14 MÉXICO 2007-2008

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Ambrosio Velasco Gómez
Director

Dra. Tatiana Sule Fernández
Secretaria General

Dra. Mariflor Aguilar Rivero
Secretaria Académica

Mtro. Samuel Hernández López
Secretario Administrativo

Dr. Raúl Alcalá Campos
Jefe de la División de Estudios de Posgrado

Mtra. Claudia Lucotti
Jefa de la División de Estudios Profesionales

Lic. Pedro Joel Reyes López
Jefe de la División del Sistema de Universidad Abierta

Lic. Carlos Mapes Sánchez
Secretario de Extensión Académica

Dra. Ana Elena González Treviño
Coordinadora del Colegio de Letras Modernas

Lic. Laura Talavera
Coordinadora de Publicaciones

ANUARIO DE LETRAS MODERNAS

El Consejo de Redacción:

Nair Anaya

Marina Fe

Mariapia Lamberti

Rosalba Lendo

Laura López

Federico Patán

Claudia Ruiz

Ute Seydel

Directora:

Marina Fe

Secretaria:

Claudia Ruiz

Primera edición: 2009

DR © 2009. UNIVERSIDAD NACIONAL

AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,

C. P. 04510 México, Distrito Federal

ISSN 0186-0526

Prohibida la reproducción total o parcial por
cualquier medio sin autorización escrita del titular
de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	9
-------------------	---

ENSAYOS

Ana Elena GONZÁLEZ TREVIÑO, “Los velos de Scherezada: censura y seducción en las traducciones de <i>Las mil y una noches</i> ”	13
---	----

Mario MURGIA ELIZALDE, “ <i>Los cuentos de Canterbury</i> , de XXX a clasificación A”	25
---	----

Alfredo MICHEL MODENESSI, “‘Stands Scotland Where it did?’: Re-locating and Dis-locating the Scottish Play on Scottish Film”	33
---	----

Luz Aurora PIMENTEL, “Los celos en Proust y Shakespeare: un caso de voyeurismo narrativo”	51
--	----

Rosario FARAUDO, “Sor Juana and the Painters —A Neo-baroque Perspective”	63
---	----

Claudia RUIZ GARCÍA, “Cyrano de Bergerac y el relato de viajes”	71
---	----

José Ricardo CHAVES, “Sobre la obra literaria de <i>Madame Blavatsky</i> ”	87
--	----

Ute SEYDEL, “ <i>Memorias</i> de Concepción Lombardo de Miramón. Una reflexión sobre el proyecto político fallido de Maximiliano de Habsburgo, Napoleón III y el partido conservador mexicano”	95
--	----

Geraldine GERLING, “ <i>Herzog</i> y la ambigüedad significativa”	115
---	-----

Marina FE, “Los fantasmas de <i>Beloved</i> ”	125
---	-----

Federico PATÁN, “De bellas durmientes y putas tristes”	131
--	-----

María Elena ISIBASI POUCHIN, “El surrealismo de Octavio Paz: <i>La hija de Rappaccini</i> ”	139
--	-----

Nair María ANAYA FERREIRA, “Wole Soyinka y Eurípides: una tumultuosa celebración de la vida”	153
---	-----

8 □ CONTENIDO

Armando AGUILAR DE LEÓN, “Des angles et des contours dans <i>História do Cerco de Lisboa</i> (une lecture parmi tant d’autres)”	169
--	-----

Laura LÓPEZ MORALES, “La dinámica cultural en un contexto pluriétnico: el caso de Quebec”	181
--	-----

Manuela DEROSAS, “Didattica delle lingue in prospettiva interculturale: innovazione e potenzialità”	189
--	-----

RESEÑAS

Jean Francois PERRIN y Philip STEWART, eds., <i>Du genre libertin au XVIII siècle</i> (Claudia RUIZ GARCÍA)	201
---	-----

Federico PATÁN, “No más de tres cuartillas por favor...”: reseñas de narrativa mexicana (Axayácatl CAMPOS GARCÍA ROJAS)	203
--	-----

Kiran NAGARKAR, <i>Cuckold</i> (Ana Elena GONZÁLEZ TREVIÑO)	205
---	-----

Gabriel WEISZ, <i>Fuegos del Fénix</i> (Federico PATÁN)	208
---	-----

Margarita LEÓN, <i>La memoria del tiempo. La experiencia del tiempo y del espacio en Los recuerdos del porvenir de Elena Garro</i> (Ute SEYDEL)	210
---	-----

IN MEMORIAM COLIN WHITE

Hernán LARA ZAVALA, “Colin White, su método didáctico y la creación de la carrera de Letras Inglesas en el SUA”	217
--	-----

Raquel SERUR, “Las dos casas de Colin White”	223
--	-----

Mario MURGIA, “Mr. White en la voz de sus poetas”	225
---	-----

Luz Aurora PIMENTEL, “Carta póstuma a Colin White”	227
--	-----

ABSTRACTS	233
-----------	-----

Didattica delle lingue in prospettiva interculturale: innovazione e potenzialità

Manuela DEROSAS
Universidad Nacional Autónoma de México

El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro.

Edgar Morin

Introduzione

Per chi si occupa di didattica delle lingue moderne è impossibile non fare i conti con un aggettivo entrato vigorosamente in questa disciplina a partire dagli anni '80, ma che sembra acquistare, giorno dopo giorno, sempre più fascino: "interculturale".

Didattica interculturale, competenza comunicativa interculturale, *intercultural speaker*: tutto, e non solo nella didattica, sembra ormai essere interculturale.

"Intercultural learning is fashionable at present" (Wolf, 2003: 1), affermazione totalmente condivisa da chi scrive; bisognerebbe aggiungere, con intenzione critica, l'idea di un fenomeno sul quale esiste una vasta letteratura a livello teorico, ma che presenta certe difficoltà di trasposizione sul piano operativo e didattico. Weidenhiller (1998: 209), rispetto all'uso eccessivo del termine "interculturale", sostiene: "finisce per diventare un termine di moda privo di senso".

Come segnala O'Dowd (2003: 119), il suo esatto significato continua ad essere fonte di intenso dibattito e la grande quantità di studi sul tema evidenzia sia le differenti interpretazioni di apprendimento interculturale, sia i diversi livelli di importanza che studiosi e insegnanti gli attribuiscono.¹

Vale la pena domandarsi cosa ha contribuito a fare dell'apprendimento interculturale un fenomeno di moda. Sembra enfatico insistere sulla globalizzazione dei mercati e dell'economia, sul miglioramento dei trasporti, sul progresso tecnologico delle comu-

¹ O'Dowd (2003: 119) aggiunge: "Edmondson and House (1998) believe that intercultural learning has avoided definition because it is seen by some as a learning objective, by others as a learning process, and by yet others as a particular form of communication. These authors also question the usefulness of the term when, in their opinion, all foreign language learning is inherently 'intercultural'".

nicazioni, sulle migrazioni e i trasferimenti di persone: basti pensare a contesti come quelli dell'Unione Europea, che portano alla costruzione di società inevitabilmente multiculturali (anche se non necessariamente basate su dinamiche interculturali).

Fino a qualche decennio fa imparare le lingue era uno strumento di arricchimento della cultura personale e utile per esigenze di lavoro; in questi ultimi decenni, considerati i fattori sopra accennati, si configura come strumento indispensabile di comunicazione.²

Già il libro bianco proclamava:³ "It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility", e per questo postula la necessità di un'educazione linguistica fin da tenera età in almeno tre lingue dell'Unione Europea.

Certo è che la Competenza Interculturale⁴ risulta necessaria come conseguenza dell'internazionalizzazione dei mercati e successivamente nella vita quotidiana (Weidenhiller, 1998: 209-210). Balboni⁵ ricorda come la maggioranza degli studi su questo tema nasce in ambito aziendale.

Al di là delle ragioni sopra menzionate è importante riflettere sullo stretto legame fra la glottodidattica e il "mondo esterno": essa, in quanto disciplina a passo con le trasformazioni del suo tempo deve dare risposte alle attuali tendenze globali e mondiali. In effetti, si è passati in meno di tre decadi, come evidenzia Trujillo,⁶ dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa e a quella interculturale, evidenziando nell'ambito dell'educazione linguistica un cambio di paradigma.⁷

In questo contributo si rifletterà pertanto su alcuni punti cardine della didattica delle lingue in chiave interculturale, intesa come nuovo paradigma, e si cercherà di metterne in luce l'enorme potenzialità.

² Il 2008 è stato decretato anno europeo del dialogo interculturale, si veda a tal proposito il sito: <http://db.formez.it/ProgrammiComunitari.nsf/aa8c06b59532be3ec125696500252e18/4742508bbe1cf6f0c125725e002f0eb4?OpenDocument>

³ European Commission (1995: 47).

⁴ D'ora in avanti CI; così come CCI indicherà la Competenza Comunicativa Interculturale.

⁵ Si veda un'intervista fatta all'autore nel sito: <http://www.ristretti.it/interviste/incontri/balboni.htm>

⁶ Lo stesso autore sostiene: "en el último decenio se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua. Relacionada con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico-emancipador (Kohonen, 2001: 15), la competencia intercultural aparece en España al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural".

⁷ Affermazione sostenuta anche in C. Crozet *et al.* (1999), in cui gli autori tracciano una panoramica di come è mutato il modo di insegnare la lingua e la cultura, ed anch'essi definiscono l'insegnamento linguistico interculturale come un nuovo paradigma.

*Primo cardine: una rinnovata visione
della relazione fra lingua e cultura*

I Grinberg (1996: 109) sostengono che “la lingua determina la conoscenza del mondo, degli altri e di sé stessi”: questa affermazione è carica di implicazioni sul legame tra la lingua e l’identità personale, sociale, culturale. Come entrano in gioco queste identità nel momento di un incontro interculturale? E, riprendendo Liddicoat (2003: 2), chi sono quando parlo un’altra lingua? Come sono quando parlo questa lingua?

Se, nel seno della recente tradizione comunicativa, intendiamo la lingua non solo come un sistema di parole che sottostanno a regole grammaticali, ma come strumento di comunicazione, che, detto in modo generale, deve prendere in considerazione un messaggio emesso in un particolare momento, in un dato contesto da un emittente a un ricevente per raggiungere uno scopo preciso, essa non è scindibile dai contesti sociali e culturali e il significato deriva dall’interazione con il contesto. Si assume, quindi, la seguente definizione di lingua come sistema arbitrario “in which a culturally determined set of meanings is assigned to a culturally determined set of sounds and graphemes by a convention that is perpetuated by use. To speak a language involves knowing the sounds and meanings of a language and the conventions which relate the two together in order to encode and decode meanings which can be recognised by other speakers of the language”.⁸

La lingua varia nel tempo, nello spazio, a seconda del gruppo sociale, è un’entità dinamica. L’apprendente quando impara una lingua deve divenire consapevole non solo di una serie di regole grammaticali, ma anche delle regole e delle convenzioni assegnate ai significati, all’accettabilità e alla variabilità delle regole utilizzate.

Per dirla con Moran la lingua è “una finestra sulla cultura”. Lo stesso autore (2000: 24) definisce la cultura come: “the evolving way of life of a group of person, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social context”.

La cultura, come modo di vita in evoluzione, è così individuale e collettiva, psicologica e sociale e consiste in un sistema complesso di concetti, valori, credenze, convenzioni, comportamenti, pratiche, rituali e modi di vita dei parlanti di una determinata lingua o variante di essa, così come degli oggetti e delle istituzioni da questi creati (Liddicoat *et al.*, 2003: 45). La conoscenza del sistema cultura è indispensabile per poter comunicare fra parlanti della stessa lingua o fra parlanti di lingue diverse.

La lingua è espressione di una cosmovisione, così come la cultura che seleziona una determinata lingua: entrambe variano nel tempo, nello spazio, a seconda dei gruppi sociali, del genere, ecc. La lingua *informa* (nel senso filosofico del termine: dare forma a) la cultura, e viceversa.

Una delle definizioni più utili di cultura in chiave di didattica interculturale, che si integra perfettamente con la sopraccitata, è quella data da uno dei padri della co-

⁸ Liddicoat *et al.* (2003: 44).

municazione interculturale, Hofstede (1991: 4) che, facendo un'analogia con i computer, la definisce come "programma mentale", il cosiddetto *software of the mind*, da intendersi come modelli di pensiero, sentimenti e azioni, che si acquisiscono durante la vita, in prevalenza durante la prima infanzia. A differenza, però, dei computer, il comportamento degli esseri umani è solo parzialmente predeterminato dal *software* mentale in quanto gli esseri umani hanno la capacità di deviare e reagire in un modo che lo stesso autore (1991: 4) definisce "nuovo, creativo, distruttivo o inaspettato". Per tale ragione, il "programma mentale" non determina il comportamento ma indica le reazioni più probabili.

La cultura intesa in questo senso è sempre un fenomeno collettivo perchè, secondo l'autore, è in parte condivisa con le persone che partecipano dello stesso ambiente sociale. "It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another" (Hofstede, 1991: 5). Essa è appresa, non ereditata, e va distinta dalla natura umana, comune a tutti, che rappresenta il livello universale nel *software* mentale di ciascuno, e dalla personalità che è specifica di ogni individuo, inteso come essere unico e irripetibile e che è in parte ereditata,⁹ in parte appresa.

Ciascun individuo è portatore di diversi programmi mentali allo stesso tempo: quello nazionale, regionale o etnico, di genere, generazionale, sociale, e questa pluri-identità scende in campo in ogni incontro.

Le differenze culturali si manifestano in vari modi, in particolare: pratiche (che includono simboli, eroi, rituali) e valori. Se le pratiche sono visibili a un osservatore esterno, il loro significato culturale è invisibile. I valori, d'altra parte, per lo più rimangono a livello inconscio per chi ne è portatore e non possono essere direttamente osservati da chi è esterno a un dato sistema culturale. È quando entrano in gioco i valori più profondi (il senso del tempo, della gerarchia e del potere, ecc.) che sorgono problemi di incomprensione fra interlocutori portatori di *software* mentali diversi (Balboni, 1999: 13).

La stretta relazione fra lingua e cultura, intese come cosmovisione, e la loro variabilità, implica un punto nodale nello sviluppo della CCI: accettare l'arbitrarietà e la convenzionalità delle diverse visioni del mondo, includendo la propria, punto fondamentale per l'accettazione della differenza culturale.

A partire dal riconoscimento di questa profonda unione, alcuni autori propongono in sede didattica di parlare di *linguaculture* (Kramsch, 1989), *languaculture* (Agar, 1994), o *language-and-culture* (Byram & Morgan, 1993).¹⁰ Ciò presuppone un cambio importante di prospettiva: il passaggio nella didattica dall'insegnamento della cultura al come insegnare agli studenti a interagire con la cultura.

⁹ Chi scrive non concorda affatto con l'autore sull'ereditarietà della personalità, ma non è questa la sede per discuterlo. Si rimanda a tal proposito a Ehrlich & Feldman (2003).

¹⁰ Citati da Moran (2001: 35). Inoltre, per una disamina attenta e puntuale del tema cf. Risager (2005). E sulla relazione tra lingua e cultura nell'insegnamento delle lingue straniere si veda Lessard-Clouston (1997) che presenta una buona revisione della letteratura sul tema.

Secondo cardine: il concetto di competenza comunicativa interculturale

Obiettivo principale dell'insegnamento linguistico interculturale è lo sviluppo della CCI.

Sebbene alcuni autori parlino semplicemente di CI e per altri i due termini rappresentino lo stesso concetto,¹¹ si sceglie in questa sede il termine di CCI perché, secondo il suggerimento di Byram (1997: 3), l'uso di questo termine mantiene una stretta relazione con la tradizione glottodidattica recente, pur espandendo il concetto iniziale di competenza comunicativa.

L'idea di competenza comunicativa, ereditata nella didattica delle lingue dalla sociolinguistica con Hymes, è stata sviluppata per la comunicazione fra parlanti nativi, nella quale esiste una serie di norme di comportamento condivise, il che non è implicito nello scambio comunicativo fra parlanti portatori di *software* mentali distinti, la qual cosa rende necessarie una serie di abilità, prima fra tutte quella di riconoscere quando e come si manifesta la cultura in incontri interculturali (Crozet *et al.*, 1999: 13).

Seguendo Fantini (2000: 27-29), e integrando distinte visioni di CCI, si intende qui innanzitutto un sistema composto da quattro dimensioni: consapevolezza, conoscenza, attitudini, abilità che l'apprendente deve sviluppare per poter comunicare efficacemente con persone portatrici di *software* mentali distinti dal suo.

La presa di coscienza di sé, vale a dire dei propri modelli culturali e di quelli della cultura straniera, è il primo passo indispensabile per sviluppare tutte le altre componenti della CCI, a partire da questa consapevolezza, considerata come un processo irreversibile,¹² si possono promuovere le altre dimensioni. Consapevolezza e attitudini sono sicuramente difficilmente misurabili, rispetto alla conoscenza e alla abilità, ma sono componenti indispensabili di questo processo.

Cosa consegue da ciò in sede didattica? L'aggettivo inter-culturale dichiara la relazione fra culture distinte. La concezione di cultura intesa come entità in movimento e trasformazione comporta di per sé il non dare semplicemente agli apprendenti un bagaglio di informazioni sulla cultura *target*, perché questo, oltre a presupporre una visione di cultura statica,¹³ non prende in considerazione il prefisso "inter", che sottintende prima di tutto sviluppare negli apprendenti la comprensione delle loro lingue e culture "in relazione a" una lingua e una cultura *target*, assumendo coscienza dei

¹¹ Cf. quanto sostiene Fantini (2000: 26).

¹² Fantini (2000: 29): "Awareness is difficult to reverse; that is, once one becomes aware, it is difficult to return to a state of unawareness".

¹³ Cf. Fenner (1999: 144): "But culture is more than artefacts that 'can be found out there', it is also the glasses through which we perceive the world around us and the language we use to express the culture of which we are an integral part. We are influenced by the culture(s) we are socialized into, and simultaneously we influence that culture. This is a dialectic process, and culture must be seen as a dynamic force in continuous flux, not a static entity. The process does not only take place within our own culture; a similar process constitutes the encounter with a foreign culture".

fattori che entrano in gioco in tale tipo di comunicazione, riconoscendo che l'uso della lingua è fondamentalmente culturale, che "every time we use language we perform a cultural act"¹⁴ e che per lo studente di lingua questo implica muoversi fra due culture. In questo senso, la CCI va intesa come l'abilità di negoziare significati attraverso i confini culturali.

Ecco perchè non può essere limitata in classe a un particolare compito o esercizio, ma è una conoscenza più generale che sottolinea come viene usata la lingua e come le cose vengono dette e fatte in un certo contesto culturale. È un processo *in fieri*, in costante ampliamento, fatto di successive ri-definizioni. Si tratta, pertanto, di fornire degli strumenti concettuali e operativi e di favorire strategie che permettano lo sviluppo della consapevolezza, definita come sopra, di abilità quali quelle di confronto, interpretazione, messa in relazione, scoperta e interazione (Byram, 1997: 37), e di attitudini quali l'empatia, la curiosità, la capacità di sospendere il giudizio, implica passare da una visione basata sull'etnocentrismo a una visione basata sull'etnorelativismo.¹⁵

Imparare a comunicare con chi è diverso da noi, significa divenire portatori di una visione di accoglienza e reale comprensione dell'altro, che va molto più in là di una semplice e limitata tolleranza. La dimensione interculturale è una nuovo tipo di sfida per noi, come essere umani e come insegnanti, e introduce nuove responsabilità.

Terzo cardine: il "parlante interculturale"

Lo sviluppo della CCI prevede un nuovo modello di apprendente: l'*intercultural speaker* come *target* per l'apprendimento-insegnamento della seconda lingua (Byram & Zarate, 1994; Kramsch, 1998; Liddicoat, Crozet & Lo Bianco, 1999).¹⁶ L'attenzione si sposta dal modello del parlante nativo, considerando che i modelli di comunicazione quotidiana di una data cultura non sono trasferibili in una situazione di dialogo interculturale (Weidenhiller, 1998: 211) e che i bisogni comunicativi di chi impara una seconda lingua sono distinti da quelli dei parlanti nativi.

"Second language learners have different communicative needs and, as a result, the communicative competence they need to develop may be different from that required

¹⁴ Kramsch (1993) citata in C. Crozet & A. J. Liddicoat (1999: 113).

¹⁵ Bennet (1993), citato da Moran (2001: 164-165), propone un percorso di apprendimento interculturale, come sviluppo individuale che dall'etnocentrismo porta all'etnorelativismo, identificato come "sensibilità interculturale", in sei fasi: 1. rifiuto (si nega l'esistenza di differenze culturali); 2. difesa (si cerca di proteggere la propria visione del mondo opponendosi alla differenza culturale, sentita come minaccia); 3. minimizzazione (si protegge la propria visione del mondo occultando le differenze culturali dietro le somiglianze); 4. accettazione (si inizia ad accettare l'esistenza di comportamenti diversi basati su differenze culturali); 5. adattamento (si acquisisce una nuova consapevolezza mentale che permette di accettare/affrontare la diversità culturale); 6. integrazione (si applica l'etnorelativismo alla propria identità e si possono sperimentare le differenze come un'esperienza positiva).

¹⁶ Citati in Liddicoat *et al.* (2003: 11).

of a first language speaker of the language, and the native speaker as a target norm is inappropriate in second language acquisition" (Byram, 1989; Crozet & Liddicoat, 1999; Kasper, 1997; Kramsch, 1999; Saville-Troike, 1999).¹⁷

Inoltre, come suggerisce in modo eccellente Byram (1997: 11), il modello del parlante nativo crea un obiettivo impossibile con un inevitabile fallimento, assimilando lo studente di lingua al parlante bilingue, che, fra l'altro, difficilmente raggiunge una perfetta competenza linguistica, e quindi sociolinguistica e socioculturale, in entrambe le lingue. Implica non solo che l'apprendente sia "linguisticamente schizofrenico" Byram (1997: 11), ma anche culturalmente, suggerendo la possibilità di una separazione dalla sua cultura profonda e l'acquisizione della competenza e dell'identità socioculturale di un nativo.

Il comunicatore interculturale è così colui che possiede l'abilità di interagire con gli altri, di accettare le altre prospettive e percezioni del mondo, di mediare fra le stesse, è il *competent foreigner*,¹⁸ è colui che non rinuncia ai propri valori culturali,¹⁹ ma è in grado di creare uno spazio intermedio, un terzo spazio.²⁰

Ciò implica negli apprendenti sviluppare un necessario relativismo culturale: riconoscere cioè che ogni modello culturale è frutto della storia di un popolo oltre che delle storie individuali, di particolari condizioni economiche o geografiche, di particolari relazioni con il divino ecc., significa capire che non c'è un unico, valido e buon modello di cultura, ma ogni cultura è funzionale o adatta al contesto in cui sorge. Tutto ciò costituisce anche uno strumento per il reale ascolto dell'altro e perché si generi reale comunicazione. Eventualmente, poi, da questo tipo di comunicazione può sorgere anche la possibilità di messa in discussione dei miei valori o modelli di riferimento e il riadattamento sulla base del confronto.

In sintesi, l'insegnamento linguistico in prospettiva interculturale postula sempre l'importanza dell'acquisizione della competenza linguistica per comunicare nel modo appropriato,²¹ ma sviluppa anche la competenza interculturale nel senso precedentemente descritto.

¹⁷ Liddicoat *et al.* (2003: 10).

¹⁸ Secondo la definizione di André & Castillo (2000: 161).

¹⁹ Liddicoat *et al.* (2003: 13): "The difference between being a servant of one's cultural boundaries and to be free from them does not lie in the annihilation of one's own boundaries [...] but in the awareness of what those boundaries are".

²⁰ Cf. il testo di J. Lo Bianco *et al.* (1999) *Striving for third place: Intercultural Competence through Language Education*. Il titolo del libro sostiene l'idea di fondo ripresa in tutto il testo della mediazione di un terzo posto fra culture differenti. Questo terzo posto è proprio lo spazio interculturale dove si riconciliano unità e diversità.

²¹ Byram *et al.* (2001: 5): We have [...] introduced the concept of the 'intercultural speaker' someone who has an ability to interact with 'others', to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives to be conscious of their evaluations of difference (Byram and Zarate, 1997; see also Kramsch, 1998). Where the otherness which learners meet is that of a society with a different language, they clearly need both linguistic competence and intercultural competence.

Riflessioni finali

Adottare nella classe di lingua la didattica interculturale non è compito semplice. A differenza di quanto sostengono alcuni autori,²² apprendere una lingua straniera non è di per sé interculturale. Lo sviluppo della CCI non è automatico con l'apprendimento linguistico: parlare un'altra lingua non implica necessariamente generare quella sensibilità culturale, prerogativa del parlante interculturale, e sviluppare la CCI richiede: profonde modificazioni nell'apprendente, di tipo cognitivo, comportamentale e affettivo, come suggerisce Weidenhiller (1998: 211-213); precise strategie da adottare in classe; nuovi ruoli del docente e dello studente.

Fare didattica interculturale è molto di più che proporre in classe un'attività di confronto tra la cultura *target* e quella dei discenti: occorre un lavoro che conduca gradualmente il discente a intendere l'inseparabilità di lingua-cultura, che gli permetta di comprendere che la lingua oggetto di studio è uno strumento di conoscenza di altri esseri umani, portatori di altre cosmovisioni e, prima ancora, che è dalla presa di coscienza della propria cultura e del proprio *software mentale* che si può capire e comunicare efficacemente con gli altri. Comunicare, dal latino *communicatio*, indica propriamente il 'far partecipi altri di ciò che si possiede' (Fabris, 2002: 12), e ciò che si possiede è un *munus*, un 'dono'. E questo dono è, a nostro avviso, l'intesa e la reciproca comprensione, è la creazione di quello spazio comune, il "terzo posto", di cui si è parlato precedentemente, "a point of interaction, hybridity and exploration" (Lo Bianco, *et al.*, 1999: 5).

La didattica delle lingue in chiave interculturale implica un cambio radicale delle finalità dell'educazione linguistica: nella tradizione glottodidattica italiana una delle mete educative di questa disciplina è la culturizzazione, che include fra i suoi aspetti "la creazione di un atteggiamento di relativismo culturale e di interesse (non solo tolleranza!). Ciò costituisce il contributo specifico che l'insegnamento dell'italiano può offrire all'educazione alla pace" (Balboni, 1994: 33).

In che modo, dunque, l'educazione linguistica si può configurare come strumento di educazione alla pace? Si tratta di restituire all'aggettivo interculturale la connotazione di "umanità" che è stata messa in ombra dalla strumentalità di molti studi, la cui finalità era l'applicazione al mondo degli affari.

Tzvetan Todorov (1984) in *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, nella sezione "conoscere", parla dei missionari inviati in Messico, i quali cercavano di conoscere la cultura autoctona, perché conoscere serviva per dominare e convertire gli indigeni al cristianesimo. Non sembra esserci grande differenza fra questo tipo di intenzione e quella legata al mondo degli affari, dei commerci o delle politiche di dominio mondiale: vista così la CCI parrebbe uno strumento al servizio di questi, e non un fine dell'educazione linguistica.

²² Come Edmond e House, *cf.* nota 1 e Martín Morillas (2000: 2).

Sarebbe importante, nell'ampio dibattito sullo sviluppo della CCI, ripensare a un insegnamento linguistico interculturale inteso come spazio di reale conoscenza e comprensione dell'altro, di sperimentazione di quel *dépaysement* indispensabile per capire che non solo ci sono più modelli culturali possibili, ma anche "plus d'une façon d'être humain".²³ Detto in modo meno poetico: rivendicare la classe di lingua come luogo di apprendimento significativo.

Riferimenti bibliografici

- ANDRÉ, V. & D. CASTILLO. 2005. "The 'competent foreigner'. A new model for foreign language didactics?". B. PREISLER *et al.* (a c. di). Pp. 154-162.
- BALBONI, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- BALBONI, P. E. 1999. *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual matters.
- BYRAM, M. *et al.* 2001. "Introduction". M. Byram *et al.* (a c. di) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 1-8.
- CROZET, C. *et al.* 1999. "Introduction. Intercultural Competence: from language policy to language education". A. LO BIANCO *et al.* (a c. di). Pp. 1-20.
- EHLRICH, P. & M. FELDMAN. 2003. "Genes and cultures: What creates our behavioral phenome?". *Current Anthropology*, 44 (1). Pp. 87-107.
- EUROPEAN COMMISSION. 1995. *Teaching and learning. Towards the learning society. White paper on education and training*. Bruxelles: European Commission.
- FABRIS, A. 2002. "La comunicazione interculturale e i suoi problemi". A. FABRIS (a c. di) *Comunicazione e mediazione interculturale. Prospettive a confronto*. Pisa: ETS. Pp. 9-35.
- FANTINI, A. 2000. "A central concern: Developing intercultural competence". *About Our Institution, SIT Occasional Papers Series, Inaugural Issue*. Brattleboro, VT: World Learning. Pp. 25-42.
- FENNER, A.-B. 1999. "Cultural Awareness". A.-B. Fenner & D. NEWBY (a c. di) *Approaches to Materials Design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages. Pp. 142-150.
- GRINBERG, L. e R. 1996. *Migración y exilio. Estudio psicoanalítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- HOFSTEDE, G. 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

²³ T. Todorov (1996), *L'homme dépaycé*, citato in: Moretti (2003: 19).

- LIDDICOAT, A. J. 2003. *Teaching languages for intercultural communication*, [internet] (8 pagine), <http://ucellt.ucdavis.edu/Events/Liddicoat.doc>
- LIDDICOAT, A. J. *et al.* 2003. *Report on intercultural language learning*. Melbourne: Language Australia.
- LO BIANCO, A. *et al.* (a c. di). 1999. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. 2000. *La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas*, [internet] (26 pagine), <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>
- MORAN, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- MORETTI, A. 2003. “Réflexivité, interdisciplinarité et interculturalité en didactique des langues-cultures étrangères”, [internet] (21 pagine) *interFrancophonies* No. 2: Malentendus, conflits et médiations, <http://www.interfrancophonies.org/reflex.pdf>
- O'DOWD, R. 2003. “Understanding the “other side”: intercultural learning in a spanish-english e-mail exchange”. *Language Learning & Technology*, vol. 7, No. 2, May 2003: 118-144, <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/>
- TODOROV, T. 1984. *La conquista dell'America. Il problema dell' “altro”*, Torino, Einaudi.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2001. *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Conferenza presentata nel Congresso Nazionale “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizzato dall'Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta (Novembre 2001). <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- WOLF, P. 2003. *Intercultural learning. Perspectives on the east-west interface*, [internet] (circa 6 pagine), Knowledge Board, European Commission, <http://www.knowledgeboard.com/item/227>
- WEIDENHILLER, U. 1998. “La competenza interculturale”. C. Serra Borneto (a c. di) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci. Pp. 209-226.