

# IL CONCETTO DI 'CULTURA' E L'EDUCAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE

*Claudia Borghetti\**

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Breve storia dell'educazione linguistica interculturale. 3. Il concetto di 'cultura': una prima definizione. 4. La cultura in prospettiva essenzialista. 4.1. Alcune implicazioni didattiche. 4.2. Culture... senza interculturalità. 5. La cultura in prospettiva non essenzialista. 5.1. Alcune implicazioni didattiche. 5.2. Interculturalità... senza culture. 6. Conclusioni.

## *1. Introduzione*

Data la diversità culturale che caratterizza un numero sempre maggiore di società contemporanee, gli ambiti consolidati di indagine di molte discipline si sono progressivamente arricchiti di nuove riflessioni legate ai concetti di 'cultura', 'interculturalità', 'diversità culturale' e simili. Di conseguenza, alle aree di studio che tradizionalmente si occupano di questi temi (per esempio, antropologica, sociale, psicologica ed educativa), se ne sono nel tempo aggiunte altre (scienze giuridiche, economiche, mediche, ecc.), inclusa quella che inquadra il presente contributo, ossia la *didattica delle lingue moderne* o *glottodidattica*. Se il crescente interesse interdisciplinare nei confronti delle dinamiche (inter)culturali costituisce in potenza un'opportunità per lo sviluppo di nuovi saperi e per la formulazione di risposte efficaci ai molteplici fenomeni di contatto interculturale che caratterizzano le società odierne, perché i benefici dell'interdisciplinarietà abbiano solidi risvolti scientifici e sociali, è necessario alimentare il dialogo tra campi diversi del sapere. Dopotutto, per ognuno di essi, la nozione di 'cultura' rimanda ad articolate stratificazioni di significati che, sebbene spesso formati

---

\* Ricercatrice in Didattica delle Lingue presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna.

nel tempo in maniera trasversale agli ambiti scientifici, posseggono una precisa storia all'interno dei rispettivi confini disciplinari.

Lo scopo delle pagine seguenti è appunto 'raccontare la storia' di come il concetto di 'cultura' è andato definendosi in seno alla glottodidattica e, in ultima analisi, arrivare a commentare due diverse prospettive teoriche che, chiamate rispettivamente 'approccio essenzialista o culturalista' e 'approccio non essenzialista' alla cultura, convivono attualmente all'interno della disciplina. In particolare, inizialmente l'articolo introduce l'educazione linguistica interculturale, vale a dire il settore della didattica delle lingue moderne che si occupa delle finalità educative interculturali dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere (§2). In un secondo momento, dopo aver introdotto una prima definizione operativa di 'cultura' (§3), commenta – anche sulla base di esempi – il paradigma essenzialista (§4) e quello non essenzialista (§5), prima di proporre alcune note finali (§6).

Data la vastità e la complessità dell'oggetto di discussione, il presente contributo si limita a considerare per quanto possibile le definizioni date al costrutto di 'cultura' entro la sola didattica delle lingue. D'altra parte, come anticipato, a queste ragioni di necessità e opportunità, si aggiunge la precisa volontà di enucleare le caratteristiche principali della disciplina a beneficio di una comunità interdisciplinare, affinché possano contribuire a identificare convergenze e percorsi comuni di ulteriore sviluppo.

## 2. Breve storia dell'educazione linguistica interculturale

Nell'ambito didattica delle lingue moderne, si è iniziato a parlare di 'interculturalità' in tempi relativamente recenti<sup>1</sup>; è infatti nel corso degli

---

<sup>1</sup> M. BYRAM, G. ZARATE, *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*, Strasbourg, 1994; IID. (a cura di), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, 1997; M. BYRAM, G. ZARATE, G. NEUNER, *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg, 1997.

anni Novanta che, spesso col patrocinio del Consiglio d'Europa<sup>2</sup>, si è assistito alla cosiddetta 'svolta interculturale' in glottodidattica<sup>3</sup>.

Fino a quel momento, nel quadro del cosiddetto approccio comunicativo, erano state in particolare le conoscenze culturali a essere oggetto di insegnamento e apprendimento nelle classi di lingua. Si parlava di *cultura*, non di *interculturalità*. In altre parole, agli studenti erano fornite informazioni relative ai gruppi culturali di cui studiavano la lingua ('gli italiani si baciano sulle guance quando si incontrano', 'in Gran Bretagna i negozi chiudono alle 17.30 circa' e così via); non erano invece offerte pianificate occasioni di apprendimento interculturale, vale a dire – detto ancora rapidamente – opportunità di riflessione sulle proprie abitudini culturali, alla luce del confronto con quelle della cultura straniera. Nel quadro dell'approccio comunicativo, questo orientamento alla cultura rispondeva a precise finalità e, per quanto adesso in gran parte superato, rappresenta la *condicio sine qua non* del successivo 'discorso dell'educazione interculturale' in glottodidattica<sup>4</sup>. Senza soffermarci sui molteplici meriti dei metodi comunicativi, diciamo in estrema sintesi che, a loro volta, a partire dagli anni Sessanta, avevano apportato – anche in merito alla cultura – un deciso rinnovamento rispetto al passato. Per la prima volta si insegnava per esempio agli apprendenti a *usare* autonomamente e creativamente la lingua straniera, in maniera *efficace* al raggiungimento dei loro personali scopi comunicativi e *appropriata* ai contesti della vita quotidiana (e non, per esempio, a padroneggiare correttamente le regole grammaticali o a memorizzare prestabiliti pattern comunicativi). Questa finalità – di per sé innovativa – ave-

---

<sup>2</sup> È da notare come il crescente interesse nei confronti della dimensione interculturale dell'insegnamento linguistico trascendesse l'orbita di influenza del Consiglio d'Europa. Lo dimostrano le numerose pubblicazioni che, negli stessi anni, sono state dedicate al tema al di là dei confini europei. Si vedano per esempio: C. KRAMSCH, *Context and culture in language teaching*, Oxford, 1993; ID., *Language and culture*, Oxford, 1998; J. LO BIANCO, A.J. LIDDICOAT, C. CROZET (a cura di), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, Melbourne, 1999.

<sup>3</sup> P. HOLMES, *The (inter)cultural turn in foreign language teaching*, in N. PACHLER, A. REDONDO (a cura di), *A practical guide to teaching modern foreign languages in the secondary school, Second Edition*, New York, 2014, p. 76 ss.

<sup>4</sup> C. BORGHETTI, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena-Bologna, 2016.

va fatto sì che gli obiettivi linguistico-comunicativi proposti agli studenti ('ordinare al ristorante', 'chiedere un favore a un amico', 'inoltrare una protesta formale', ecc.) fossero contestualizzati in precise cornici situazionali di natura socioculturale; per esempio, nel momento in cui si invitano gli studenti a esercitarsi nell'ordinare al ristorante, si passavano loro conoscenze culturali (relative agli arredi, alle pietanze, alle norme di comportamento a tavola, ecc.) con cui avrebbero dovuto misurarsi durante un pranzo o una cena nel paese straniero. In sintesi, con l'approccio comunicativo la cultura bassa o antropologica ('quella di tutti i giorni') era entrata per la prima volta a pieno titolo nei programmi di lingua.

Il problema che i primi promotori dell'educazione linguistica interculturale segnalano prontamente in merito a queste pratiche didattiche è che, introducendo gli studenti ai contenuti culturali esclusivamente per ragioni strumentali (far appunto esercitare le funzioni comunicative) senza coinvolgerli in nessuna forma di riflessione, presentavano la cultura target in maniera parcellizzata, aneddotica, spesso stereotipata<sup>5</sup>.

È proprio contro il valore esclusivamente strumentale della cultura straniera che, nel corso degli anni Novanta, esperti internazionali di glottodidattica hanno cominciato a evidenziare il profondo ruolo educativo che l'insegnamento linguistico può assumere se solo fa leva sugli aspetti culturali delle lingue oggetto di studio. Nasce così l'educazione linguistica interculturale. Questo fertile terreno di studio, tutt'oggi, sottolinea che l'obiettivo dell'insegnamento linguistico non è quello di trasmettere conoscenze culturali (gli spagnoli hanno un alto rispetto delle gerarchie, i tedeschi tendono a essere più informali degli italiani in ambito accademico, ecc.), ma di insegnare agli studenti un metodo di osservazione delle culture, cioè una serie di strumenti analitici che li invitino a decentrarsi, ovvero a "vedere lo strano familiare e il familiare strano"<sup>6</sup>. Ciò comporta la necessità di agire essenzialmente in due dire-

---

<sup>5</sup> J.C. BEACCO, *I discorsi sociali nella lezione di lingua*, in C. LAVINIO (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Scandicci, 1992, p. 159 ss.; M. BYRAM, *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, 1998; G. ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, 1993.

<sup>6</sup> M. BYRAM, *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Clevedon, 2008, p. 187 (T.d.A.).

zioni. Da una parte, le attività in classe devono fornire agli studenti strumenti critici e interpretativi con cui analizzare i fatti culturali, anche a prescindere dalla specifica cultura di cui stanno imparando la lingua; l'insegnamento è quindi incentrato sul 'come' (sul mostrare e far sperimentare un metodo di analisi dei fatti culturali) piuttosto che sul 'cosa' (le conoscenze relative alla cultura target) e, in questo modo, fornisce agli studenti strumenti analitici che possono applicare a qualsiasi altra area culturale, ben oltre quella oggetto di studio<sup>7</sup>. Dall'altra parte, gli studenti devono essere invitati a riflettere sui propri processi interpretativi e a identificare e mettere in discussione i propri presupposti (a decentrarsi, appunto). Questi processi di autoriflessione non scaturiscono spontaneamente dal contatto con la diversità; al contrario, se non sollecitati a mettersi in discussione, le persone tendono a dare per scontati i propri punti di vista culturali, a considerarli 'normali' e ad avvalersene per giudicare i comportamenti, le abitudini, i valori altrui<sup>8</sup>.

È intorno a considerazioni come queste che, negli anni, si sono moltiplicati gli studi glottodidattici dedicati alla dimensione interculturale degli apprendimenti linguistici, tanto sul piano teorico<sup>9</sup> quanto su quello didattico<sup>10</sup>. Sarebbe impossibile dare conto in questa sede della ricca

---

<sup>7</sup> M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, 1997; ID., *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, Clevedon, 2021.

<sup>8</sup> S. HOUGHTON, E. YAMADA, *Developing criticality in practice through foreign language education*, Oxford, 2012.

<sup>9</sup> Si vedano per esempio: M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.; ID., *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, cit.; P. GARRETT-RUCKS, *Intercultural competence in instructed language learning: Bridging theory and practice*, Charlotte, 2016; M. GUILHERME, *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*, Clevedon, 2002; T. MCCONACHY, I. GOLUBEVA, M. WAGNER (a cura di), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices*, Clevedon, 2022; K. RISAGER, *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*, Clevedon, 2007; M. WAGNER, D.C. PERUGINI, M. BYRAM (a cura di), *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*, Clevedon, 2017.

<sup>10</sup> Tra cui: M. BYRAM, A. NICHOLS, D. STEVENS (a cura di), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, 2001; J. CORBETT, *An intercultural approach to English language teaching*, Clevedon, 2003; I. LÁZÁR, M. HUBER-KRIEGLER, D. LUS-

produzione scientifico-pedagogica che, in più di trent'anni di ricerca, ha caratterizzato l'educazione linguistica interculturale. Piuttosto, nelle pagine seguenti, approfondiamo una dimensione epistemologica chiave di questi studi, vale a dire la definizione di 'cultura' su cui, più o meno esplicitamente, si fondano.

### *3. Il concetto di 'cultura': una prima definizione*

Le due direzioni intraprese dall'educazione linguistica interculturale (l'insegnare agli studenti un metodo di osservazione trasferibile da una cultura all'altra e il guidarli ad analizzare le proprie pratiche culturali con occhio analitico e straniante) assumono valore e significato molto diversi se la definizione di 'cultura' adottata è di stampo essenzialista o non essenzialista.

Prima di introdurre queste due prospettive, riportiamo una prima generica definizione di 'cultura', prendendo a prestito le parole del Consiglio d'Europa:

any given culture may be construed as having three main aspects: the material resources that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the socially shared resources of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct) and the subjective resources that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world).<sup>11</sup>

Come emerge dalla citazione precedente, quando concettualizzata in termini generali, la cultura costituisce un insieme composito di risorse condivise dai membri di un determinato gruppo. La questione adesso è capire che cosa si intende per 'gruppo'; è proprio la risposta a questa

---

SIER, G.S. MATEI, C. PECK (a cura di), *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2007.

<sup>11</sup> COUNCIL OF EUROPE, *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg, 2016, p. 19.

domanda che distingue, anche in glottodidattica, l'approccio culturalista (§4) da quello non essenzialista (§5).

#### 4. *La cultura in prospettiva essenzialista*

Fin dai suoi esordi, in linea con i metodi comunicativi, l'educazione linguistica interculturale ha per lo più inteso con 'gruppo culturale' l'insieme delle caratteristiche materiali, sociali o soggettive condivise dai membri di una determinata *comunità nazionale* (la storia e le tradizioni, le pratiche sociali, la lingua, la religione, il sistema valoriale, ecc.)<sup>12</sup>. In altre parole, il termine 'cultura' è stato ed è tuttora spesso considerato sinonimo di 'cultura nazionale', in maniera simile a quanto avviene nel linguaggio e nel pensiero comuni<sup>13</sup>. In termini didattici (§4.1), ciò significa impostare la dimensione educativa interculturale sul confronto – condotto in classe in maniera sistematica e autoriflessiva, tra la cultura (nazionale) degli studenti e quella della lingua target.<sup>14</sup> D'altra parte, come vedremo, questa prospettiva culturalista, può anche avere effetti indesiderati da un punto di vista interculturale (§4.2).

##### 4.1. *Alcune implicazioni didattiche*

Quando inquadrata in una matrice culturalista o essenzialista, l'educazione linguistica interculturale fa leva sul confronto tra cultura *nazionale* target e cultura *nazionale* degli apprendenti, per sviluppare negli studenti capacità trasversali di analisi critica dei fatti culturali e abilità di autoriflessione. Operativamente, dopo aver proposto un testo o uno stimolo nella lingua target (un articolo giornalistico, una sequenza ci-

---

<sup>12</sup> Per esempio, P.E. BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, 1999; M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.; A.E. FANTINI, *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*, New York, 2019.

<sup>13</sup> A. HOLLIDAY, *Small cultures*, in *Applied Linguistics*, 20(2), 1999, p. 237 ss.

<sup>14</sup> D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON, *Introduction: Identities in foreign language education*, in D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON (a cura di), *Social identities and multiple selves in foreign language education*, London, 2013, p. 1 ss.

nematografica, una pubblicità, ecc.), gli insegnanti se ne avvalgono – oltre che per sviluppare le abilità linguistiche della classe – per far esercitare agli studenti l’impiego di un metodo comparativo che consenta loro di analizzare sistematicamente la cultura nazionale in cui il testo è stato prodotto e di confrontarla con la propria<sup>15</sup>. Nel corso degli anni questi principi sono stati sperimentati in contesti educativi diversi, a partire da metodi e materiali didattici vari, inclusi testi letterari<sup>16</sup>, guide turistiche<sup>17</sup>, performance teatrali<sup>18</sup>, interazioni mediate dal computer<sup>19</sup>, osservazioni etnografiche<sup>20</sup>. Al di là delle specificità di queste e di altre soluzioni didattiche, insegnare un metodo di osservazione consiste nel suscitare interrogativi che, oltre ad aiutare a comprendere la cultura nazionale target, siano potenzialmente applicabili all’analisi di gruppi nazionali altri. Per fare solo un esempio, immaginiamo che la lezione di lingua prenda avvio da una serie di e-mail di richiesta indirizzate da studenti di scuola secondaria ai rispettivi insegnanti del paese straniero; in relazione a ciascun testo, domande utili da porre in classe potrebbero essere le seguenti: ‘chi sono le persone coinvolte in questo scambio comunicativo?’, ‘che tipo di lingua usa (formale vs informale) lo studente?’, ‘quale obiettivo vuole raggiungere?’, ‘che cosa capisci della

---

<sup>15</sup> M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.

<sup>16</sup> A. GONÇALVES MATOS, *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*, Oxford-Bern, 2012.

<sup>17</sup> C. BORGHETTI, *Unmasking stereotypes in travel guides: A teaching activity for intercultural foreign language education*, in S.A. HOUGHTON, Y. FURUMURA, M. LEBEDKO, L. SONG (a cura di), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education*, Newcastle upon Tyne, 2013, p. 114 ss.

<sup>18</sup> S. CUNICO, *Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource*, in *Language Learning Journal*, 31(1), 2005, p. 21 ss.; M. FLEMING, *Intercultural experience and drama*, in G. ALRED, M. BYRAM, M. FLEMING (a cura di), *Intercultural experience and education*, Clevedon, 2003, p. 87 ss.

<sup>19</sup> S. GUTH, F. HELM (a cura di), *Telecollaboration 2.0: Language, literacy and intercultural learning in the 21st century*, Bern, 2010; R. O'DOWD (a cura di), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*, Clevedon, 2007.

<sup>20</sup> A. BARRO, S. JORDAN, C. ROBERTS, *Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer*, in M. BYRAM, M. FLEMING (a cura di), *Language teaching in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, 1998, p. 76 ss.



relazione studente-docente da questa e-mail?'. Mentre offrire informazioni sugli stili comunicativi adottati in contesto scolastico nel paese straniero esporrebbe al rischio di veicolare generalizzazioni o stereotipi, stimoli come i precedenti invitano a ricostruire alcuni tratti culturali attraverso l'interpretazione attenta di testi che, come è normale che avvenga in qualsiasi contesto nazionale, divergono spesso notevolmente gli uni dagli altri. In effetti, sono le domande stesse, il metodo di analisi, ciò che gli studenti devono acquisire in termini di apprendimento, non le risposte specifiche che, sotto forma di ipotesi, di volta in volta la classe si è data. Questo carattere trasversale degli obiettivi educativi è tanto più importante perché, come sottolineato da Byram<sup>21</sup>, fa sì che gli studenti possano in futuro applicare le modalità di analisi imparate a qualsivoglia gruppo nazionale. Senza contare che le medesime domande, gli stessi spunti di riflessione, servono a orientare l'attenzione degli studenti sulle loro stesse pratiche e credenze culturali e, quindi, a rendere l'apprendimento marcatamente interculturale. In questo senso, possibili domande da rivolgere in classe sarebbero le seguenti: 'nel tuo paese, è comune che gli studenti scrivano e-mail simili a quelle che abbiamo visto?', 'se sì, in quali occasioni e per quali motivi?', 'se no, a quali ragioni potremmo attribuire la differenza?', ecc.

Al di là dell'innegabile potenziale educativo del metodo comparativo, è da notare che, data la matrice culturalista in cui si iscrive, rischia di enfatizzare agli occhi degli studenti le differenze o le somiglianze nazionali a discapito di altri tipi di diversità (generazionali, sociali, di genere, ecc.)<sup>22</sup> e, quindi, di appiattare la riflessione interculturale su una sola delle sue possibili dimensioni. Inoltre, come vedremo tra un istante, dare per scontato che l'appartenenza nazionale sia saliente e rilevante in ogni contesto, può arrivare addirittura a posizionare a priori gli studenti (così come le persone in generale) in ruoli o identità nazionali che nemmeno sentono proprie.

---

<sup>21</sup> M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, cit.

<sup>22</sup> W. BAKER, *Culture and identity through English as a Lingua Franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, Berlin, 2015.

#### 4.2. Culture... senza interculturalità

L'estratto sottostante riporta un'interazione<sup>23</sup> che, sebbene non si sia realizzata in una classe di lingua straniera, rende perfettamente l'idea di come insistere – in un'ottica essenzialista – sulle culture nazionali degli allievi limiti di fatto il dialogo interculturale.

I. Parlando di vestiti, D. e K., vi potrebbero raccontare che i vestiti che hanno in Ghana sono famosi in tutto il mondo. D., glielo puoi raccontare? Prendi il quaderno.

S1. Io mi vesto in Italia come in mio paese.

I. Ma tu mi avevi portato l'anno scorso un vestito – e le stoffe del Ghana?

S2 [leggendo]. Sono di due tipi: il primo kente è di seta e un altro si chiama adinkra, di cotone, con disegni stampati.

I. I colori hanno dei significati particolari, vero? Anche in Cina –

S2 [sempre leggendo]. Il colore rosso è della terra e del sangue, blu è dell'amore, giallo, come l'oro, è il colore della ricchezza.

I. Allora durante le feste i colori dei vestiti possono cambiare a seconda del tipo di festa. E in Cina i colori sono? Ho letto che anche in Cina hanno dei significati diversi (...). Ti ricordi?

S3. Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa.

Nella sequenza riportata, l'insegnante (I) compie svariati tentativi di far emergere le culture nazionali degli studenti, con l'evidente intenzione di rendere la lezione 'interculturale' facendo leva sulle diverse origini dei singoli. Come già rilevato da Pallotti<sup>24</sup>, questi tentativi vengono realizzati posizionando gli allievi nel ruolo di esperti di quelle che l'insegnante considera le 'loro' culture di provenienza. Di fatto, le aspettative del docente vengono sistematicamente disattese dagli studenti che, uno dopo l'altro, rifiutano le *identità o appartenenze culturali* ascritte loro: il primo (S1) contesta implicitamente il fatto di essere stato chiamato in causa ("Io mi vesto in Italia come in mio paese"), dato che a

---

<sup>23</sup> C. BARALDI, *Interazione didattica e comunicazione interculturale*, in R. GRASSI, M. PIANTONI, C. GHEZZI (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, 2010, p. 265.

<sup>24</sup> G. PALLOTTI, *Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici*, in A. DE MEO, M. D'AGOSTINO, G. IANACCARO, I. SPREAFICO (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano, 2014, p. 121 ss.

suo parere non ha maggiori elementi dei compagni per rispondere alla domanda; il secondo (S2) e il terzo (S3) lasciano intendere – con mezzi rispettivamente extralinguistici (“[leggendo]” dal libro di testo) e verbali (“Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa”) – che l’oggetto del discorso è per loro materia scolastica, non un dato personale di appartenenza.

L’estratto mostra nei fatti come impostare il metodo comparativo interculturale sulla dimensione nazionale possa scontrarsi con la realtà delle dinamiche identitarie: specie nelle attuali società globalizzate, le persone generalmente non hanno un unico senso di appartenenza (alla comunità nazionale, appunto) e, per di più, non percepiscono le proprie identità (nazionale, di genere, politica, ecc.) salienti in ogni contesto. In altre parole, è possibile – e comunque non potremmo dirlo con certezza – che S1, S2 e S3 si sentano ghanesi e cinesi in altri ambiti della loro vita quotidiana (in famiglia, con gli amici, ecc.), ma che non si sentissero tali nel momento specifico catturato dall’estratto o, volendo azzardare una congettura, non nel contesto di classe in generale. È ipotizzabile invece che, a scuola, percepiscano rilevanti altre dimensioni di appartenenza (l’essere studenti/studentesse appunto, o anche l’essere eterosessuali/omosessuali, di destra/di sinistra, ecc.). È proprio a partire da questa più vasta gamma di variabili che, come vedremo nelle prossime pagine, l’approccio non essenzialista propone di concettualizzare e impostare il dialogo interculturale, nella classe di lingua e non solo.

### 5. *La cultura in prospettiva non essenzialista*

Nell’ultimo decennio o poco più, quindi in tempi relativamente recenti rispetto alla nascita dell’educazione linguistica interculturale, le riflessioni dedicate alla dimensione interculturale della didattica delle lingue si sono arricchite di principi teorici di stampo post-strutturalista<sup>25</sup>. In questa nuova prospettiva, detta ‘non essenzialista’, la cultura è intesa come una qualsiasi comunità di individui che condivide una medesima lingua (sia essa una lingua nazionale o una specifica varietà lin-

---

<sup>25</sup> Si vedano per esempio: A. HOLLIDAY, *Intercultural communication and ideology*, London, 2011; I. PILLER, *Intercultural communication: A critical introduction*, Edinburgh, 2011.

guistica), mira a raggiungere scopi comuni e crea per sé stessa una storia e un immaginario condivisi<sup>26</sup>. Ne consegue che, oltre che su basi nazionali, le culture vengono definite ora sulla base di una pluralità di dimensioni di diversità (professionale, generazionale, di genere, politica, socioeconomica, ecc.). Per fare un esempio<sup>27</sup>:

[...] quello degli accademici può dirsi a tutti gli effetti un gruppo culturale (professionale): chi insegna e fa ricerca all'università in genere condivide orari di lavoro (per lo più flessibili), alcune abitudini (ad esempio, il controllare la posta elettronica più volte al giorno), varie conoscenze (che cosa sono e come funzionano i corsi di studio, quali sono i titoli di accesso al dottorato, come funziona la revisione tra pari, ecc.), un certo modo di scherzare e fare ironia (si pensi alle battute che difficilmente farebbero ridere chi non è parte della comunità), alcuni valori di fondo (tra cui l'importanza attribuita alla conoscenza e all'istruzione) e, infine, una lingua comune (in genere tendenzialmente più formale di quella usata da altri gruppi professionali).

Dato che, da questa prospettiva, gli individui partecipano contemporaneamente a diversi gruppi culturali (per esempio, una persona può essere al tempo stesso italiana, impiegata alle poste, donna, atea, di idee politiche conservatrici, ecc.), nessuno ha una sola cultura<sup>28</sup>. Piuttosto, ciascun individuo – in virtù dell'appartenenza a una pluralità di gruppi culturali – ha identità multiple, che percepisce più o meno salienti a seconda dei contesti, degli interlocutori, degli argomenti di conversazione<sup>29</sup>.

Una delle principali implicazioni glottodidattiche di questa visione è la necessità di concepire l'appartenenza nazionale come solo una delle possibili dimensioni di diversità su cui – in base alle identità locali assunte dagli apprendenti – l'insegnante di lingua può impostare obiettivi di tipo interculturale (§5.1). Un esempio conclusivo (§5.2) aiuterà a chiarire questi aspetti.

---

<sup>26</sup> C. KRAMSCH, *Language and culture*, cit.

<sup>27</sup> C. BORGHETTI, *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, in *Studi di Glottodidattica*, 2, 2022, p. 15-16.

<sup>28</sup> M. BARRETT, M. BYRAM, I. LÁZÁR, P. MOMPOINT-GAILLARD, S. PHILIPPOU, *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, 2013.

<sup>29</sup> A. HOLLIDAY, *Intercultural communication and ideology*, cit.

### 5.1. Alcune implicazioni didattiche

Come evidenziato in precedenza (§4.1), uno degli obiettivi principali dell'educazione linguistica interculturale è da sempre quello di guidare gli studenti ad adottare un metodo comparativo che permetta loro di osservare e comprendere sia la cultura target che quella di appartenenza. Per quanto affondi in visioni culturaliste, questo principio è agilmente reinscrivibile all'interno del nuovo quadro teorico non essenzialista. Innanzitutto, perché non sia il confronto stesso a enfatizzare le caratteristiche nazionali a discapito di altre dimensioni di somiglianza/diversità<sup>30</sup>, si consiglia di rendere consapevoli gli apprendenti della relatività e della non esaustività delle categorie di cui si avvalgono quando parlano dei fatti culturali<sup>31</sup>. Muoversi in ottica didattica non essenzialista implica in questo senso fare emergere in classe che, per quanto si possano senz'altro descrivere e confrontare tra loro i comportamenti ricorrenti in contesti nazionali diversi, il criterio della nazionalità non è l'unico adottabile. Riprendendo il caso precedente delle email tra studenti e insegnanti (§4.1), è possibile per esempio che, in merito alle convenzioni di scrittura in contesto scolastico, gli studenti del paese target abbiano più affinità con i coetanei di altri paesi (inclusi gli apprendenti stessi) che con gli insegnanti della propria scuola (stile tendenzialmente 'parlato', incertezze nell'uso delle formule di apertura e chiusura, ecc.). Guidati in ragionamenti come questi, gli apprendenti di lingua sono invitati a impostare il confronto su basi culturali alternative e, possibilmente, a intravedere nel corso dell'analisi una *cultura generazionale transnazionale*, che viceversa la scelta di basare la comparazione esclusivamente sulla variabile nazionale non rende visibile e analizzabile.

Attività simili possono prendere avvio dai manuali comunemente usati nei corsi di lingua straniera. A questo proposito, è noto che, nonostante i progressi compiuti dalla ricerca, la maggior parte dei libri di te-

---

<sup>30</sup> W. BAKER, *Culture and identity through English as a Lingua Franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, cit.

<sup>31</sup> C. BORGHETTI, *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS*, in E. TABAKU SÖRMAN, P. TORRESAN, F. PAULETTO (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Firenze, 2018.

sto tende ancora ad assumere un approccio essenzialista e, quindi, a presentare la lingua target insieme alla rispettiva cultura nazionale<sup>32</sup>. Se da una parte sarebbe auspicabile un aggiornamento delle proposte editoriali, dall'altra questi stessi materiali possono essere utilizzati in modo creativo per perseguire scopi interculturali di stampo non essenzialista. Baker<sup>33</sup>, per esempio, suggerisce di chiedere agli studenti perché la cultura target è presentata in un certo modo e quali informazioni diverse e/o aggiuntive il manuale avrebbe potuto offrire, guidandoli con domande come le seguenti: 'tutti, giovani e anziani, si comporteranno così?', 'ci saranno differenze legate al grado di studio o allo stato socio-economico? Alla religione'? Per facilitare queste riflessioni, propone di invitare gli studenti ad analizzare anche i libri di testo destinati all'insegnamento della loro lingua materna, poiché è generalmente più facile individuare generalizzazioni e potenziali stereotipi quando questi riguardano contesti familiari e ci riguardano personalmente<sup>34</sup>. Procedendo in questo modo, gli apprendenti sperimentano il metodo comparativo interculturale su una pluralità di dimensioni di diversità e, al contempo, hanno modo di riflettere sulle proprie varie culture di appartenenza.

Più in generale, anche al di là del metodo comparativo e dei manuali, gli insegnanti di lingue possono sfruttare in particolare l'interazione in classe per fare sì che l'apprendimento linguistico sia accompagnato e potenziato da una dimensione interculturale non essenzialista<sup>35</sup>. In questo senso, qualsiasi stimolo proveniente dalla lingua e dalla cultura target può servire a suscitare discussioni in cui, volta per volta, gli apprendenti decidono in autonomia quali delle loro identità percepiscono salienti e intendono condividere. Per fare solo un esempio tra i molteplici possibili, pensiamo a una semplice attività che, almeno in linea di

---

<sup>32</sup> Si vedano per esempio: C. BORGHETTI, *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS*, cit.; T. MCCONACHY, *Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks*, in *Intercultural Education*, 29(1), 2018, p. 77 ss.; K. RISAGER, *Representations of the world in language textbooks*, Clevedon, 2018.

<sup>33</sup> W. BAKER, *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*, in *ELT Journal*, 66(1), 2012, p. 62 ss.

<sup>34</sup> L. ARCURI, M.R. CADINU, *Gli stereotipi*, Bologna, 1998.

<sup>35</sup> C. KRAMSCH, *The multilingual subject*, Oxford, 2009; A.J. LIDDICOAT, A. SCARINO, *Intercultural language teaching and learning*, New York, 2013.

principio, dovrebbe emergere in maniera piuttosto spontanea nella classe di lingua straniera: parlare dell'esperienza stessa di apprendimento linguistico e degli usi che facciamo delle lingue che stiamo imparando. Dopotutto, quando si impara o si usa una nuova lingua, capita spesso di pensare a precedenti esperienze di apprendimento/uso della lingua. Può trattarsi di storie – sentite anche da altri – di errori maldestri o di incomprensioni, o anche di episodi incontrati nei libri o nei film. Molte conversazioni in classe possono quindi ruotare intorno alle esperienze passate e presenti degli studenti. Stimoli come i seguenti possono aiutare a esplorare in modo collaborativo i punti di vista dei singoli: 'come ti senti quando parli la lingua straniera?', 'preferisci lavorare in classe con compagni che conoscono la lingua d'arrivo meglio/peggio di te? Perché?' o anche, leggermente più raffinata, 'quali espressioni della tua lingua vorresti che esistessero nella lingua target e viceversa? Perché?'. È interessante notare che domande come queste posizionano gli apprendenti nel ruolo di studenti di lingue (una dimensione identitaria che tutti condividono nel momento presente), senza presupporre che le loro diverse biografie debbano necessariamente essere salienti in classe. D'altra parte, di tanto in tanto, alcuni studenti possono decidere di condividere altre delle loro identità (per esempio, raccontando le esperienze linguistiche che fanno quotidianamente nelle loro famiglie multilingui) e quindi rafforzare ulteriormente il potenziale educativo della discussione. Il punto è, tuttavia, che all'interno di attività di questo tipo, l'insegnante lascia agli studenti il compito di "fare il contesto", cioè di decidere quali identità percepiscono salienti.<sup>36</sup>

### 5.2. *Interculturalità... senza culture*

In maniera speculare a quanto fatto in §4.2 per l'approccio culturalista, vediamo adesso un esempio ispirato all'approccio non essenzialista. Si tratta di un'attività didattica che, originariamente pensata per l'educazione linguistica in generale più che per la sola glottodidattica<sup>37</sup>, ha il merito di perseguire pienamente gli obiettivi interculturali che abbiamo

<sup>36</sup> G. PALLOTTI, *op. cit.*, p. 129-130.

<sup>37</sup> D. ZORZI, *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*, in *Babylonia*, 2, 1996, p. 46 ss.

più volte menzionato (riflessione critica sulle proprie e sulle altrui culture), senza per altro tematizzare le culture nazionali<sup>38</sup>.

L'attività ruota intorno all'idea che, per sviluppare per perseguire obiettivi interculturali in contesto scolastico, un primo fondamentale passo sia parlare delle norme verbali e non verbali che regolano l'agire collettivo in classe, facendo quindi diventare l'implicito dei comportamenti in aula oggetto esplicito di discorso. Per esempio, ci si alza quando entra l'insegnante? Che cosa si fa se si vuole rispondere a una sua domanda? E se si ha bisogno di andare in bagno? Il motivo per cui è importante che il gruppo classe si faccia queste e molte altre domande (gli arredi dell'aula, i rituali di riparazione nel caso di ritardi a lezione, il modo di lavorare in gruppo, ecc.) è duplice. Da una parte, parlare dei comportamenti e delle aspettative legati al contesto della classe contribuisce a sviluppare la "competenza partecipativa" degli alunni neoarrivati che, grazie a un'attività rivolta a tutti, imparano alcune norme del nuovo ambiente scolastico. Dall'altra, far emergere dalla discussione che 'la cultura della classe' è solo una tra quelle esistenti contribuisce a sviluppare la consapevolezza che ciò che reputiamo 'normale' è di fatto 'culturale', cioè solo uno dei modi possibili in cui è organizzata la vita (in classe e non solo). Questo aspetto dell'attività è particolarmente interessante: l'insegnante chiede agli allievi di confrontare le proprie esperienze scolastiche (in altri ordini di scuola, istituti, città o paesi), racconta quale fosse la normalità dei comportamenti in classe quando lei stessa era studentessa e possibilmente chiede agli studenti di confrontarsi anche con i genitori, i nonni, ecc. sulle pratiche in uso ai loro tempi (la preghiera a inizio giornata? La pedana posizionata sotto la cattedra? Ecc.).

Grazie all'insieme di questi accorgimenti, l'attività esce evidentemente dal quadro essenzialista, dato che non induce a confrontare i comportamenti che si tengono comunemente a scuola in Italia con quelli di altri paesi; invita invece gli studenti a fare esperienza del fatto che le culture – incluso ciò che reputiamo normale e giusto – si misurano anche su base generazionale, variano in base agli ordini di scuola, addi-

---

<sup>38</sup> Questa sezione riporta le considerazioni proposte anche in C. BORGHETTI, *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, cit., p. 11 ss.



rittura da istituto a istituto. Nondimeno, ovunque, le culture – compresa quella della classe – vengono percepite come universali, ovvie, talmente tanto scontate da passare inosservate. Questa attività, pensata per stimolare riflessioni di tipo interculturale facendo leva sul contesto di socializzazione più significativo per gli studenti, possiede tutte le caratteristiche metodologiche che l'educazione linguistica interculturale riconosce per sé, tra cui l'esercitare un metodo critico e il riflettere sulle proprie convinzioni in prospettiva straniante. Ha però il merito aggiuntivo di non posizionare gli studenti in ruoli prestabiliti, attribuendo loro appartenenze (di pakistani, albanesi, ecc. o viceversa di italiani) che potrebbero non sentire proprie in generale e che, in ogni caso, difficilmente sono percepite come salienti in classe. Al contrario, le procedure suggerite fanno leva sulle identità che necessariamente tutti reputano pertinenti, vale a dire quelle di studenti e membri del gruppo classe. Detto ciò, è evidente che l'attività non impedisce affatto agli studenti – qualora lo vogliano – di confrontarsi sulle differenze nazionali (per esempio in riferimento alle esperienze scolastiche fatte precedentemente in altri paesi); il fatto è che, proprio come è teorizzato in ottica non-essenzialista, quella nazionale rappresenta *solo una* delle dimensioni di diversità che caratterizzano gli individui e le società e, di conseguenza, costituisce *solo una* delle molteplici prospettive su cui è possibile impostare riflessioni di tipo interculturale.

## 6. Conclusioni

Nelle pagine precedenti abbiamo brevemente ripercorso la storia dell'educazione linguistica interculturale e, in particolare, commentato un suo recente sviluppo, dovuto a una progressiva ridefinizione del concetto di 'cultura'. Al di là delle convinzioni teoriche di chi scrive e, quindi, del particolare interesse rivolto in questa sede all'approccio non essenzialista, è indubbio che, tranne poche eccezioni<sup>39</sup>, la didattica delle lingue, a partire dalla manualistica, sia ancora in gran parte improntata

---

<sup>39</sup> Per esempio, C. BORGHETTI, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, cit.; C. KRAMSCH, *The multilingual subject*, cit.; D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON, *Introduction: Identities in foreign language education*, cit., p. 1 ss.

a una visione di apprendimento (inter)culturale basato sul confronto tra cultura nazionale target e cultura nazionale degli studenti. Detto questo, la ricerca nel settore procede speditamente e, anche grazie agli stimoli provenienti altre aree di indagine (giuridica, economica, medica, ecc.), può essere ulteriormente stimolata a ripensare i propri assunti. L'auspicio è che le riflessioni condivise in queste pagine possano appunto contribuire in questa direzione: a nutrire il crescente dibattito interdisciplinare su nozioni quali quelle di 'cultura' e 'interculturalità' e a identificare percorsi di studio e intervento (educativo e sociale) comuni.