

Il curriculum multiculturale e le competenze di comunicazione interculturale degli insegnanti: riflessioni a partire dal caso brasiliano

Laura Cristina Vieira Pizzi e Glenda Galeotti

Premessa

Questo articolo propone una riflessione sul curriculum multiculturale in Brasile e le sue implicazioni nel rapporto tra educazione, identità e cittadinanza, a partire dalla quale vengono sviluppate considerazioni più generali sulla formazione dei docenti che operano in contesti pluriculturali, con un focus specifico sulle loro competenze comunicative interculturali. L'analisi si avvale, in particolare, dei contributi degli studi culturali e postcoloniali in ambito pedagogico, i quali, fin dalla loro origine nel contesto anglosassone, si sono occupati di smascherare le derive egemoniche insite in certe politiche, modelli e pratiche educative, che lungamente hanno prevalso nei contesti di educazione formale¹.

Il curriculum scolastico è uno degli oggetti d'indagine privilegiati di questa tradizione di studi, la quale intrattiene con la pedagogia un dialogo che si sviluppa in una doppia direzione². Il lavoro di ricerca è diretto a rintracciare le relazioni di potere insite nei meccanismi e nelle finalità educative, che hanno contribuito a riprodurre le forme di esclusione e le rappresentazioni stigmatizzate delle minoranze dominanti nel discorso ufficiale, anche nei contesti educativi. A partire dalle ricerche realizzate, inoltre, vengono formulate proposte educative dirette alla valorizzazione delle culture subalterne, secondo un ideale formativo attento a non irrigidire i concetti di cultura e identità, ma aperto alle pratiche effettive e vissute, secondo una logica di «imparare a imparare dal basso»³. Rispetto al curriculum e alle traiettorie di potere in esso rap-

¹ Questa corrente nasce nell'ambito del Center for Contemporary Cultural Studies di Birmingham e annovera tra i suoi principali esponenti Stuart Hall, Edward Thompson, Raymond Williams.

² C. McCharty, *The use of culture: education and the limits of ethnic affiliation*, London, Routledge, 1998.

³ G. C. Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285.

presentate, la formazione dei docenti in chiave culturale è stata invece meno indagata dagli studiosi afferenti alla corrente in oggetto. Nell'analisi qui presentata ci si riferisce in particolare allo sviluppo di competenze comunicative interculturali dei docenti, secondo un approccio che le declina sia dal punto di vista epistemologico, prassico, ma anche etico e politico.

1. *Il curriculum multiculturale in Brasile e le questioni della cittadinanza e dell'identità*

Dagli anni '90 del secolo scorso, con l'apertura dell'economia ai mercati internazionali, in Brasile la discussione sulla diversità culturale e la multiculturalità in ambito educativo si è intensificata. Fin da subito questa si è ancorata al dibattito e alla ricerca curriculare. In primo luogo perché la tematica del curriculum in Brasile si situa in ambito culturale⁴, in termini di produzione e trasmissione del sapere, non solo scientifico, ma riferito alla scuola e alle pratiche sociali più in generale. Un altro aspetto importante di questa discussione nel contesto brasiliano è che, essendo il curriculum dibattuto in ambito culturale, è in gioco, soprattutto, la produzione di determinate identità socio-culturali nei contesti scolastici di un paese di dimensioni continentali. Ogni dibattito sulla formazione di cittadini attivi passa prima da quella sulla produzione d'identità che alcuni modelli e pratiche curricolari tendono a produrre.

La discussione curriculare brasiliana, dunque, è importante per comprendere il curriculum entro una certa tradizione selettiva⁵ delle conoscenze e competenze, in particolare per quanto riguarda il sapere scientifico, che tendono a consolidarsi come universali, neutrali, prioritarie nei programmi scolastici e che si sovrappongono ai saperi proposti dagli studenti. E, come afferma Silva⁶, la selezione di determinate conoscenze e pratiche non può essere scollegata dalla discussione su chi si vuole formare, dall'idea di persona che ispira l'azione educativa, dal sentiero curriculare che è necessario percorrere per raggiungere tale obiettivo, dal momento che la definizione stessa di curriculum suggerisce una pista, un percorso, una traiettoria⁷. Il curriculum forma cittadini che partecipano o soggetti passivi? Ovvero, qual è l'identità che il curriculum forma? Per quale posto nella società e come? Le risposte a queste domande sono tanto di natura epistemologica, quanto politica. Selezionare quali conoscenze sarebbe legittimo includere nel curriculum è un processo di negoziazione che deve avere come quadro di riferimento queste domande.

⁴ J. G. Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, ArtMed, 2000.

⁵ T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica, MG, 2010.

⁶ *Ibidem*.

⁷ I. F. Goodson, *Curriculum: teoria e história*, Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

Il Brasile è riconosciuto come un paese caratterizzato costituito da una profonda diversità culturale. Fin dalla sua “scoperta” ha visto la convivenza di culture indigene, africane, europee, e in misura minore, asiatiche. Ma non è solo questo che definisce l’identità culturale in Brasile, bensì anche la diversità regionale, quella linguistica e religiosa, la differenza di genere, sono oggetto del dibattito sul multiculturalismo brasiliano. Nonostante ciò, nella scuola permane una prospettiva del curriculum portatrice di conoscenze storiche e neutrali, come se il paese fosse monoculturale. Essere brasiliani e parlare, con piccole variazioni regionali di accenti, fondamentalmente la stessa lingua, non dice molto di più su chi è realmente un/una brasiliano/a, data la diversità sociale, etnica, razziale, regionale, linguistica, religiosa, culinaria, di genere presente nel Paese.

Negli anni ‘90 fu elaborata una proposta di curriculum nazionale, i Parametri Curricolari Nazionali (PCN), che adottava il «Tema Trasversale della Pluralità Culturale». Poiché la scuola è il luogo di co-esistenza di tutta la diversità culturale brasiliana e della formazione dei cittadini, questa iniziativa fu il frutto delle rivendicazioni e delle lotte di vari movimenti sociali che chiedevano un maggiore riconoscimento e valorizzazione delle proprie culture sulla scena nazionale e il consolidamento di una nazione democratica, per combattere il razzismo, la xenofobia e le forme di censura culturale. È importante sottolineare che il Tema Trasversale della Pluralità Culturale, in quanto proposta, non ha carattere vincolante. Un altro risultato di questi movimenti sociali fu una legge approvata nel 2008 (Legge 11.645/2008), che obbliga tutte le scuole pubbliche e private del Paese ad includere nei piani di studio dell’istruzione primaria e secondaria lo studio della storia e della cultura afro-brasiliana e indigena.

Il Tema Trasversale (TT) nella proposta curriculare fu il modo per includere la prospettiva della diversità culturale brasiliana nei curricula della scuola primaria. La trasversalità di questa proposta significa che alcuni temi di carattere sociale, politico, culturale ed ecologico non possono essere trasformati in discipline, con un tempo specifico dedicato nella struttura curriculare, ma che dovrebbe attraversare tutte le discipline, le aree di conoscenza e le attività didattiche che la scuola sviluppa nel suo complesso. Perciò, la TT deve essere trattato da tutti gli insegnanti nelle proprie discipline. Oltre al fatto di non costituire una disciplina a sé stante, un’altra delle caratteristiche più importanti del TT è di affrontare argomenti di rilevanza sociale, direttamente connessi alla cittadinanza e ai valori democratici necessari alla convivenza sociale. La cittadinanza è, infatti, l’asse portante del Tema Trasversale nella politica curricolare brasiliana, e si fonda sulla dignità della persona umana, l’uguaglianza dei diritti, la partecipazione e la corresponsabilità per la vita sociale⁸: chiaro che le discipline tradizionali del curriculum ufficiale, come Storia, Geografia,

⁸ Secretaria de Educação Fundamental-Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação aos Temas Transversais*, 1997, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>, ultima consultazione il 20 maggio 2014.

Lingua Portoghese, Matematica, ecc., non sono sufficienti per affrontare la complessità di talxi questioni. I Temi Trasversali scelti dal Governo per la scuola primaria sono: Ambiente, Salute, Orientamento Sessuale, Pluralismo Culturale ed Etica. La loro scelta è dovuta al carattere di urgenza sociale che manifestano nella società brasiliana.

Nel curriculum, questi temi trasversali hanno sia una dimensione concettuale che una dimensione attitudinale. Si auspica che attraverso lo studio e la comprensione di certi concetti, relazionati all'ambiente, all'etica, alla diversità culturale, si favorisca la formazione dei cittadini capaci di affrontare nel loro quotidiano tali questioni, modificando i loro valori, il rapporto con la natura e gli altri esseri umani e sviluppando atteggiamenti di rispetto reciproco e solidarietà. È importante, inoltre, rilevare che l'introduzione dei TT tende a rompere una visione rigida degli ambiti disciplinari del sapere, aprendo le loro frontiere alle questioni sociali e politiche e, al contempo, esigendo una maggiore apertura da parte degli insegnanti nella preparazione dei programmi di studio che presuppone il dialogo con la realtà sociale attuale.

Il Tema Trasversale della Pluralità Culturale è stato introdotto con lo scopo di inserire nel curriculum scolastico le questioni legate alla diversità etnica e culturale brasiliana, quale risultato dei processi migratori e delle differenze regionali che storicamente si sono costituite nel paese. Ciò significa comprendere che non siamo solo bianchi, neri, indigeni, asiatici, meticci, ma anche che un/a brasiliano/a nato/a a San Paolo, non è uguale a un/a nato/a nel Minas Gerais, a Bahia, o nel Rio Grande do Sul e in Amazonas. Il Brasile è segnato da profonde disuguaglianze regionali, sociali, economiche e culturali, che lasciano segni nell'identità nazionale dei suoi abitanti. Secondo Canen e Oliveira⁹, la discussione sul multiculturalismo, portando nel dibattito il problema della differenza, tende a produrre una rottura con il progetto della modernità che sostiene l'uguaglianza e l'uniformità, avvicinandolo più alla diversità e alle discontinuità presenti nel Paese. Gli Autori aggiungono che lo stesso termine multiculturalismo è polisemico e può essere compreso all'interno di una prospettiva più *liberale*, di valorizzazione e apprezzamento delle manifestazioni culturali e dei rituali come folklore, o in quella *critica* che si interroga sui meccanismi scolastici e sul loro contributo alla costruzione di stereotipi, pregiudizi ed esclusione delle differenze presenti in determinati contesti sociali. Il multiculturalismo liberale promuove una sorta di consapevolezza ingenua delle problematiche multiculturali, anziché promuovere progressi nel superamento di pregiudizi, discriminazioni e ingiustizie. Secondo gli Autori:

Nel caso dell'istruzione e della formazione degli insegnanti nelle società multiculturali e disuguali come quella del Brasile, adottare il multiculturalismo critico come orizzonte guida significa incorporare, nei discorsi curriculari e nelle pratiche discorsive, le sfide proposte dai concetti che tendono ad essen-

⁹ A. Canen, M. A. Oliveira, *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*, in «Revista Brasileira de Educação», 1, 2002.

zialisare le identità, intendendole, invece, come costruzioni sempre provvisorie, contingenti e incomplete¹⁰.

Il multiculturalismo liberale tende a valorizzare riti e tradizionali, modi di pensare, non mettendo in discussione la costruzione delle differenze e degli stereotipi. Pertanto, questo contribuisce molto poco a far conoscere i meccanismi storici, politici e sociali con cui sono costruiti i discorsi che rafforzano il silenzio e l'esclusione delle identità marginali o rese inferiori, e quindi alla trasformazione delle società anti-democratiche. Gli Autori, inoltre, sostengono, ispirandosi a Peter McLaren¹¹, l'*ibridazione discorsiva*, cioè la costruzione di linguaggi ibridi capaci di attraversare i confini culturali, incorporando diversi discorsi, evidenziando la loro provvisorietà, pluralità e creatività per interpretare e reinterpretare le diverse culture. Il linguaggio ibrido sarebbe un dispositivo importante per «superare il congelamento identitario e le metafore preconettuali»¹².

Al centro di questo dibattito c'è la questione dell'identità. Da una parte l'identità del Paese nel suo complesso e dall'altro l'identità dei soggetti nel contesto scolastico. Esaminiamo il concetto di identità secondo Silva¹³ e Hall¹⁴. Per Hall, il problema dell'identità assume maggior rilevanza nella misura in cui le trasformazioni del mondo contemporaneo producono un senso di crisi dell'identità stessa. Questo sentimento ha senso solo quando l'identità è concepita come se fosse sostanzialmente fissa, come un nucleo fondante dell'essere umano. L'Autore definisce tre modelli di identità: quella del soggetto illuminista; quella del soggetto sociologico e quella del soggetto postmoderno. L'identità del soggetto illuminista era basata su una concezione d'individuo centrato, autonomo e autosufficiente, unificato, dotato di ragione, coscienza, che costituendo il suo nucleo interno, ne ha permesso lo sviluppo senza perdere la sua essenza. Questa concezione dell'identità del soggetto moderno e individualista era sempre riferita al maschio bianco. Il soggetto sociologico, invece, riflette la complessità dell'individuo che nasce dalle sue interazioni con il mondo, mediate dalla cultura, dai suoi significati e simboli. Queste interazioni definiscono l'identità come un nucleo interno tendenzialmente stabile, il "vero sé", frutto del rapporto di influenza reciproca tra il soggetto e il mondo, che si instaura attraverso dialoghi continui. Con i profondi cambiamenti sociali e culturali indotti dalla globalizzazione, i processi di stabilizzazione stanno cambiando: le identità si stanno frammentando, diventando ambigue o addirittura contraddittorie. Secondo l'Autore «lo stesso processo d'identificazione, attraverso il quale proiettiamo le nostre identità culturali, è diventato

¹⁰ *Ibidem*, pp. 61-62.

¹¹ P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionário*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

¹² *Ibidem*, p. 64.

¹³ T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, cit.

¹⁴ S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, DP&A, Rio de Janeiro, 1997.

più provvisorio, variabile e problematico»¹⁵. Questi cambiamenti hanno prodotto il soggetto postmoderno, senza identità fissa, essenziale o permanente. Modifiche dovute alle contingenze e alle relazioni di potere dei sistemi culturali, permanentemente dislocati, aprono a nuove possibilità di configurazione del soggetto. L'identità è definita attraverso ciò che uno è e quello che non è, cioè dalla differenza presente in questa relazione stretta.

Secondo Silva¹⁶, solo in un mondo immaginario esiste omogeneità e dunque condivisione della stessa identità. Ogni volta che qualcuno sostiene di essere qualcosa, sta allo stesso tempo affermando che non è una serie infinita di altre possibilità. Una caratteristica dell'identità è che si tratta di una produzione linguistica. Identità e differenza sono prodotte attraverso il linguaggio, devono essere etichettate per definire il loro posto, anche temporaneamente. È molto difficile stabilire differenziazioni identitarie fuori dai rapporti di potere, il potere di dire chi appartiene o non appartiene, chi è questo o quello, di classificare, gerarchizzare e delimitare i confini. Per questo le identità ambigue sono più difficili da fissare e controllare e anche più difficili da essere socialmente accettate. Non solo gli individui soffrono dei cambiamenti provocati dal processo di globalizzazione, ma anche le culture nazionali. Per Hall¹⁷, l'identità del luogo in cui siamo nati, la nostra nazionalità, è uno dei modi in cui definiamo noi stessi. Anche se non impressa nei nostri geni, ci riferiamo spesso alla nazionalità per produrre senso d'identità collettiva, prevalentemente moderna. Per l'Autore:

non siamo nati con le identità nazionali, ma queste si formano e si trasformano all'interno dalla rappresentazione. Sappiamo solo che cosa significa essere 'inglese' a causa del modo in cui la 'inglesità' (englishness) viene a essere rappresentata – come un'insieme di significati – dalla cultura nazionalità inglese. Ne consegue che la nazione non è solo un'entità politica, ma qualcosa che produce significati – un sistema di rappresentazione culturale. Le persone non sono solo i/le cittadini/e di una nazione, esse partecipano a un'idea di nazione che viene rappresentata nella loro cultura nazionale¹⁸.

In questo senso, tutta la diversità religiosa, culturale e sociale, linguistica che può esistere all'interno di una nazione tende a essere trascurata in nome di una nazionalità egemonica, quale risultato di un difficile processo di unificazione modernizzante. Da questo punto di vista è importante ricordare che anche la politica educativa incentrata su un unico curriculum scolastico, contri-

¹⁵ *Ibidem*, p. 12.

¹⁶ Silva, T. T., *A produção social da identidade e da diferença*, in Silva, T. T. (a cura di), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Vozes, 2000. Anche Zygmunt Bauman propone una concezione di identità come problema e come compito da assolvere in seguito alla crisi dei sistemi di appartenenza e d'inclusione. Per il sociologo tedesco l'identità è necessariamente da costruire o selezionare fra opzioni alternative, frutto di scelte che l'individuo compie anche per consolidarla. Cfr. Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

¹⁷ S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, cit.

¹⁸ *Ibidem*, p. 48-49.

bui decisamente al consolidamento di questo processo di formazione di una cultura nazionale unitaria. Per meglio dire, si tratta di una cultura unificata sul piano dell'immaginario collettivo, impostata su un discorso generico, alimentata da simboli e riti rappresentativi, che mescola passato, presente e futuro. Anche il Brasile non è stato immune dal perseguire il modello di nazione unificata, che però la globalizzazione ha fortemente minato, aprendo crepe profonde e difficili da ignorare.

Gli scienziati sociali brasiliani dibattevano su questo argomento già dalla fine del XIX secolo¹⁹, cercando di definire la *brasilianità*, cioè quegli elementi del patrimonio culturale che si mantengono costanti nello spazio, il tempo e la frammentarietà nella popolazione sparsa in tutto il Paese. Nonostante vi fosse coscienza della grande eterogeneità culturale del Paese, legata a vari gruppi etnici e classi sociali esistenti, la diversità era vista come un ostacolo allo sviluppo del Brasile nel suo insieme: predominava, infatti, una visione razzista di sviluppo e d'identità nazionale influenzata dal colonizzatore bianco e industrializzato dei paesi sviluppati, che alimentava la politica dello «sbiancamento» della forza lavoro, incoraggiando l'immigrazione dai paesi europei e asiatici in sostituzione dei lavoratori afrodiscendenti. Viene smantellato così il mito di una presunta democrazia razziale, o il *melting pot*, come comunemente era chiamato il crogiolo di razze in Brasile. Passare a una visione della propria diversità culturale come un fatto positivo, una risorsa e non una minaccia all'identità nazionale è stato sicuramente un grande percorso che il Paese ha realizzato negli ultimi decenni.

Così anche la proposta del Tema Trasversale della Pluralità Culturale nella scuola primaria mette l'educazione al centro di questa discussione, evidenziando i contributi del multiculturalismo più critico. Ciò indica un curriculum e una pratica pedagogica che, secondo Canen e Xavier «dovrebbero andare nella direzione che include: riconoscere le nostre identità culturali; identificare le nostre rappresentazioni dell'altro; progettare una pratica pedagogica come un processo di negoziazione culturale, comprendere la scuola come spazio per la critica e produzione di cultura»²⁰ e denunciare elementi e situazioni di oppressione, pregiudizio e discriminazione nel contesto e nei programmi scolastici. Questo è forse il compito più difficile per i docenti, giacché certe pratiche e discorsi possono essere naturalizzati fino a diventare invisibili, andando a costituire un *curricolo nascosto*²¹, che, in particolare, implica frasi, canzoni, scherzi e battute fra gli studenti apparentemente innocenti o innocue, ma con un grosso carico di pregiudizio e odio. E spesso sono i docenti stessi che partecipano a queste pratiche, aggravando la condizione discriminatoria, vista la

¹⁹ M. I. Queiroz, *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil*, in «Tempo Social», São Paulo, 1, 1989.

²⁰ A. Canen, M. Xavier Giseli Pereli, *Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores*, in «Currículo sem fronteiras», 2, 2012, p. 309.

²¹ M. Apple, *Educação e poder*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

posizione di autorità che rivestono nella scuola. Il loro ruolo non è quello di lasciare che queste pratiche si ripetino silenziosamente, in quanto è proprio il silenzio e la mancata denuncia sono i fattori che più alimentano il pregiudizio e arrecano danno al soggetto percepito come diverso, il quale subisce gli effetti negativi di pratiche apparentemente innocenti. E anche quando un alunno porta da fuori certi pregiudizi, come è molto frequente verificare, la scuola dovrebbe essere in grado di spezzare questo tipo di dinamiche. Alla luce anche di queste ultime riflessioni la questione del multiculturalismo nel curriculum va inteso in tutta la sua complessità, che coinvolge non solo le conoscenze curriculari, ma anche le pratiche di insegnamento formale e informale, le relazioni tra pari e la comunicazione che nella scuola si realizza.

È importante ricordare, infine, un problema molto noto, ma che rimane strategico in ogni processo di democratizzazione della scuola e del curriculum, cioè la formazione degli insegnanti. Formare insegnanti in grado intercettare le forme di discriminazione etnica, razziale, di genere, orientamento sessuale, religiosa, di classe sociale, che possono trasformarsi in pregiudizio ed esclusione, significa renderli capaci di avvicinarsi alla propria soggettività e identità di cittadino e di riconoscere i valori che guidano il lavoro con gli/le alunni/e. Senza questo, il curriculum multiculturale proposto avrà poco effetto, poiché i docenti, seppur ben intenzionati, possono rischiare di rimanere cristallizzati in comportamenti e atteggiamenti ingenui ed inefficaci. Anche questa è una delle principali sfide del curriculum multiculturale brasiliano.

2. La competenza comunicativa interculturale dei docenti: una riflessione

Il confronto con classi pluriculturali caratterizza l'impegno dei docenti brasiliani, così come quelli di altre parti del mondo, italiani compresi, i quali necessariamente devono essere in grado di smascherare le pratiche invisibili di discriminazione, cristallizzate in atteggiamenti, anche ben intenzionati, ma ingenui e/o inefficaci. La sfida educativa che la società brasiliana impone ai docenti dei diversi gradi del sistema di istruzione richiede di incentrare gli sforzi non solo sull'applicazione formale delle direttive riguardanti il curriculum, ma anche sostanziale nelle attività didattiche quotidiane. Ciò comporta che venga avviata una riflessione ed eventuale revisione dei percorsi di formazione in chiave culturale dei docenti stessi, i quali, attraverso la loro operatività sono chiamati a promuovere quei cambiamenti che questa società pluriculturale richiede.

È necessario, dunque, che nella formazione dei formatori ci s'interroghi su quali siano le modalità più adeguate a sviluppare competenze specifiche che li rendano capaci di avvicinarsi anche alla propria soggettività, per riconoscere i valori e le rappresentazioni che orientano il loro agire in classe. Uno degli aspetti che caratterizza il lavoro quotidiano con gli studenti, portatori di storie ed esperienze a volte anche molto distanti fra loro, riguarda l'adozione di strategie, modalità e stili comunicativi atti ad instaurare una relazione educativa di tipo interculturale. Il legame tra educazione e comunicazione

è inevitabile, poiché entrambi questi processi concorrono alla formazione umana, intesa come sviluppo del soggetto e dei gruppi, delle loro identità e strutture. La riflessione sulla comunicazione in ambito educativo si occupa delle pratiche, agenzie, eventi che organizzano i processi, attraverso i quali i soggetti e i gruppi si inculturano, ed è mezzo per rileggerne i risvolti nelle relazioni interpersonali²².

Per tali ragioni operare in contesti multiculturali richiede competenze comunicative che permettano di stabilire rapporti di reciprocità tra individui e contesti sociali di riferimento, secondo una precisa prospettiva pedagogica tesa ad interpretare e costruire realtà interculturali²³. Da qui l'importanza della comunicazione interculturale che viene generalmente definita come il processo di trasmissione di un messaggio, prodotto da un membro appartenente a una certa cultura, verso un individuo che fa parte di una cultura diversa, che lo deve ricevere, interpretare e comprendere correttamente²⁴. Questo tipo di comunicazione si realizza mediante un processo di negoziazione di significati culturalmente connotati in relazione ad un obiettivo, che può essere anche solo la comprensione reciproca. Quando due interlocutori, infatti, non condividono una base comune di significati – *frame of reference* – l'efficacia della comunicazione può venir ridotta o comunque può risultare più difficile da ottenersi.

La cultura nonostante non possa essere considerata un insieme rigido e stabile di valori, significati, abitudini che influenzano in modo deterministico il comportamento delle persone, è comunque responsabile della costruzione delle nostre realtà individuali e collettive, e anche dei nostri comportamenti comunicativi. Allo stesso tempo la comunicazione permette ai membri di un gruppo di costruire la cultura stessa, poiché comunicare significa entrare in relazione con ciò che è fuori da sé, saper stabilire rapporti, definire e negoziare significati e quadri di senso condivisi²⁵. L'influenza della cultura sulla comunicazione può essere considerata anche in funzione della somiglian-

²² F. Cambi, L. Toschi (a cura di), *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006. Cambi definisce la comunicazione formativa la prospettiva interpretativa e operativa che nasce dal bisogno di governare la comunicazione in ambito educativo.

²³ A. Mariani, *Nell'intercultura*, in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo, 2012, pp. 169-174. Si veda anche A. Mucchi Farina, *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psico-sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²⁴ M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2002. L'oggetto di studio della comunicazione interculturale è l'analisi delle caratteristiche di questi processi comunicativi e di come affrontare le difficoltà in cui possono incorrere. Quest'ambito di studi si avvale di un *corpus* di apporti riconducibili a varie discipline, come la sociologia, la psicologia culturale, l'antropologia, la pedagogia, la linguistica, il marketing. La loro applicazione comprende un panorama molto variegato dell'attività umana, che va dai servizi socio-sanitari ed educativi per stranieri, alla didattica delle lingue straniere, fino alle tecniche di persuasione, del marketing e della pubblicità.

²⁵ C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.

za o divergenza di esperienze, valori e ideali che possono facilitare o meno l'adeguamento dei *frame of reference* degli interlocutori: più questi *frame* si discostano e maggiori saranno gli aggiustamenti necessari affinché il messaggio possa essere compreso correttamente²⁶. Il conseguimento dell'obiettivo comunicativo della comprensione, anche interculturale, avviene nel momento in cui l'interlocutore decifra il messaggio inviato, attraverso i diversi canali e mezzi di cui si dispone. Per il suo raggiungimento è fondamentale la competenza comunicativa, cioè la capacità di stabilire la strategia migliore per far comprendere ciò che vogliamo a colui con cui stiamo interagendo, anche di cultura o lingua diversa dalla nostra.²⁷

Le due dimensioni fondanti della competenza comunicativa, compresa quella di tipo interculturale, sono l'efficacia e l'appropriatezza: l'efficacia si riferisce alla valutazione dell'abilità di adottare la strategia migliore nello scambio, anche interculturale, per raggiungere lo scopo della comprensione reciproca; l'appropriatezza, invece, è l'abilità di selezionare ciò che è ritenuto più opportuno rispetto ad una data situazione un interlocutore²⁸. Quest'abilità comprende anche l'uso di un linguaggio adatto, poiché gli argomenti trattati e i termini utilizzati non dovrebbero contenere espressioni discriminatorie, soprattutto quando si ha a che fare con visioni diverse del mondo. Entrambe queste dimensioni constano di conoscenze, anche sul mondo dell'Altro, e abilità specifiche legate a *performance*, ma implicano anche la consapevolezza dei processi cognitivi – emozionali e razionali – che stanno dietro alla relazione comunicativa stessa, in un doppio movimento interno ed esterno al soggetto. Il rischio sempre presente è di proporre modelli e strategie comunicative ego/etnocentrici, che assolutizzano specifiche identità e appartenenze e a cui corrispondono meccanismi di negazione della diversità.

Per declinare la competenza comunicativa interculturale in maniera appropriata rispetto al lavoro educativo è importante ricordare che questa si precisa a partire dagli incontri culturali, fenomeni non nuovi e affrontati da tutte le culture, spesso adottando modelli di assimilizzazione o di esclusione del diverso, giustificati da motivazioni culturali, economiche, politiche e sociali. A tal proposito è utile il riferimento alla storia della conquista dell'America di Tzvetan Todorov, che narra le vicende di quattro personaggi, i quali incarnano altrettanti archetipi dell'incontro con l'Altro.²⁹ Se la figura di Cristoforo Colombo descrive l'incontro culturale come scoperta dell'Altro, quella di Hernan Cortés rappresenta la conquista dell'Altro, dell'imperatore Moctezuma. Se invece Bartolomé de Las Casas incarna l'amore nei confronti del diverso, finalizzato alla salvificazione dell'anima dei nativi, attraverso la conversione religiosa e dunque l'assimilizzazione ai propri valori e ideali, i frati Die-

²⁶ M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, cit.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ I. Castiglioni, *Introduzione*, in Bennet M., *I principi di comunicazione interculturale*, cit.

²⁹ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1982.

go Duràn e Bernardino de Sahagùn sono animati non tanto dalla missione evangelizzatrice, quanto dal bisogno di conoscenza degli usi e costumi degli indigeni. Questi quattro approcci hanno prodotto l'eliminazione del diverso e anche laddove c'è stata "comprensione" questa è stata finalizzata alla conquista e la sottomissione. Todorov utilizza questo episodio storico per mostrare come la civiltà occidentale abbia vinto grazie anche alla superiorità manifestata nella comunicazione umana, affermatasi, però, a spese della comunicazione con quel mondo che è andato distrutto. L'Autore propone una lettura della questione dell'alterità articolata in tre assi fondamentali che spiegano come le differenze possono essere affrontate:

- piano epistemologico della conoscenza o ignoranza dell'altro;
- piano prasseologico dell'azione di avvicinamento (fino all'identificazione), di allontanamento (fino all'assimilazione) o di indifferenza (neutralità) nei confronti dell'altro;
- piano assiologico del giudizio di valore³⁰.

Questi tre piani, che si influenzano reciprocamente, possono essere utili anche per declinare la competenza comunicativa interculturale, attraverso alcuni elementi utili per definirla. Nella comunicazione interculturale, l'adozione di un atteggiamento ego/etnocentrico è indiscutibilmente un ostacolo sulla via della comprensione, rendendo la conoscenza dell'altro parziale e viziata dall'intento di dimostrarne l'inferiorità e il pregiudizio di superiorità.

La decostruzione dei discorsi, anche impliciti, che nella relazione educativa escludono la diversità, è possibile se l'educatore diviene consapevole delle rappresentazioni che costruisce e a porsi in modo autocritico rispetto a esse³¹. Ciò comporta una pratica educativa che attraversa continuamente la linea fra insegnamento e ricerca, per creare lo spazio necessario a re-immaginare e ri-costruire le rappresentazioni dei soggetti impegnati in questo tipo di relazione, senza rimanere ostaggio di stereotipi e ideologie. In questi termini e per definire sul piano epistemologico la relazione con la diversità, l'adozione di uno *sguardo antropologico*, che si avvale degli apporti teorici e metodologici maturati in quest'ambito disciplinare, può essere utile a maturare uno stile cognitivo adeguato. L'interesse della disciplina tradizionalmente incentrato sulla analisi delle espressioni culturali umane e sulle metodologie di ricerca adeguate a leggerne la varietà, fornisce schemi ed ipotesi interpretative dei rapporti culturali, degli incontri/scontri tra differenti visioni del mondo, attraverso un approccio attento alla complessità di sistemi di valori e significati dei diversi gruppi umani. In particolare sono due gli elementi mutuabili dalla riflessione antropologia che possono essere utili alla presente trattazione: il rapporto epistemologico tra soggetto-oggetto di ricerca e il procedimento metodologico del decentramento dell'indagine etnografica.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ G. C. Spivak, *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «aut aut», 312, 1999, pp. 72-87.

Applicare la lettura antropologica ai differenti aspetti del culturale, o a suoi segmenti, significa recuperare strumenti elaborati in quest'ambito disciplinare per acquisire consapevolezza di come ci avviciniamo alla differenza culturale e alla retorica implicita in ogni rappresentazione. L'apporto, dunque, che la prospettiva antropologica può dare alla pedagogia non riguarda solo la conoscenza di elementi caratterizzanti culture o sistemi di vita altri, ma anche i dispositivi e procedimenti di indagine propri di questo ambito disciplinare per sviluppare sensibilità e competenze di analisi e riflessione «sulle diversità» e sul trattamento ad esso riservato in una dato sistema sociale. Nello specifico della formazione degli insegnanti ciò permetterebbe, tra l'altro, di promuovere pratiche educative e adottare stili comunicativi rispettosi della dignità altrui, attenti alle derive ego/etnocentriche e che valorizzino la diversità come opportunità e non come ostacolo alla convivenza.

Uno dei procedimenti fondamentali dell'antropologia è il decentramento-distanziamento dell'osservatore, il movimento che consiste nel tentativo di uscire dal proprio universo culturale per avvicinarsi alla diversità, senza però cessare di interrogarsi sulla propria società/visone del mondo.³² In *From anxiety to method of the behavioral science* di Georges Devereux del 1967 dedicato alla ricerca etnografica e in particolare al posizionamento del ricercatore rispetto al proprio oggetto di studio, l'analogia tra psicanalisi e esperienza etnografica evidenzia l'importanza del *contro-transfert* freudiano per ogni scienza del comportamento, quale insieme delle distorsioni, delle percezioni e delle reazioni dell'analista, e del ricercatore, a seguito della sua interazione con il paziente, l'osservato. Secondo l'etnopsichiatra francese, l'essenza della situazione di osservazione è lo studio dell'osservatore più che quello del soggetto osservato, in quanto tutto nasce dal modello di sé, ossia dalla tendenza di modellare le immagini del mondo esterno a quelle che si ha di se stessi, del proprio corpo, dei propri modi di sentire.³³ Il modello di sé è un quadro stabile di riferimento attraverso il quale si conosce il mondo, non cessando di chiedersi se gli altri hanno la stessa esperienza della realtà. Da qui il paradosso dell'osservatore di Devereux che insiste sul movimento circolare insito nella situazione di osservazione: la creazione di perturbazioni nell'osservatore provoca un comportamento dell'osservato che influenza l'osservatore stesso. Ciò che si può direttamente osservare, e che quindi costituisce un dato, è la ripercussione – la perturbazione – che le parole/atti dell'osservato provocano nell'osservatore. L'etnografo dunque conosce gli altri perturbandosi, cioè conoscendo se stesso.³⁴

Con la costante operazione di decentramento del pensiero, l'antropologia ha maturato uno stile indagativo teso a superare il senso comune, per individuare stereotipi e pregiudizi insospettati, partecipare in modo diretto, e spes-

³² M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Bari, Dedalo, 1994.

³³ L. Piasere, *L'etnografo imperfetto*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³⁴ *Ibidem*.

so suggestivo, al processo di ricerca della realtà dietro le apparenze.³⁵ Detto in altri termini, si tratta di acquisire consapevolezza del proprio posizionamento, localizzazione, ovvero del punto di vista da cui si guarda il mondo³⁶, collocandosi in una posizione di osservazione di se stessi. Per la costruzione di una competenza comunicativa interculturale, attenta al superamento di *cliché* che possono indurre a comportamenti costringitivi e lesivi della dignità altrui, acquisire una visione dei propri stili interpretativi diventa elemento imprescindibile.³⁷ La pratica del decentramento dell'osservatore è tesa all'ampliamento degli schemi analitici, per passare da una visione dicotomica della realtà (maschio/femmina, mente/corpo, pubblico/privato) a una multifocale, che contempla la moltiplicazione delle letture possibili, dei codici interpretativi, dei punti di vista, per individuare nella complessità della contemporaneità la coesistenza di più modelli, codici e orientamenti, abbassando così il rischio di rigide chiusure autoreferenziali.

La comunicazione interculturale in ambito educativo presuppone che quest'atteggiamento conoscitivo debba essere necessariamente accompagnato da pratiche che creano spazi di negoziazione delle soggettività: il rischio insito nel trattare la diversità solo dal punto di vista epistemologico è di oggettivarle, senza cogliere l'opportunità di rottura e discontinuità che la differenza introduce e che può alimentare l'agire educativo.

Nel dibattito sul multiculturalismo³⁸, ed in particolare su come il relativismo culturale e l'uguaglianza democratica possono coesistere, Seyla Behnabib propone un modello di dialogo culturale complesso, la *comunità di interdipendenza*, di cui sviluppa gli assunti epistemici a partire dalla critica delle teorie della incommensurabilità e intraducibilità delle culture del pensiero relativista contemporaneo³⁹. La forma di dialogo proposta dalla Behnabib si basa sull'*imperativo pragmatico* di «comprenderci l'un l'altro», in cui non ci sono né vincitori né vinti. Un tipo di comprensione che non avviene tramite traduzione del sistema di riferimento di uno entro i termini dell'altro, ma che è possibile solo attraverso l'acquisizione di familiarità con i modi di pensare e di vivere altrui che solo l'esperienza dell'altro permette.

Cogliere la prospettiva di altri presuppone quella che Anna Arendt chiama la «mentalità aperta»⁴⁰, ovvero la capacità di entrare in dialogo con sistemi di riferimento diversi, con la finalità di ampliare gli spazi della comprensione, verso quella che Hans-Georg Gadamer definisce la *Horizontversschmelzung*,

³⁵ M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

³⁶ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

³⁷ M. Kilani, *Antropologia. Un'introduzione*, cit.

³⁸ J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.

³⁹ Behnabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005.

⁴⁰ H. Arendt, *Vita activa*, Milano, Bompiani, 1988.

cioè il fondersi e l'amalgamarsi degli orizzonti. Modificare gli assetti dei propri sistemi di riferimento per ricercare il compromesso e la cooperazione diviene una forma di apprendimento morale finalizzato a trovare modi reciprocamente accettabili di convivere gli uni con gli altri. Così la *comunità di conversazione* di Richard Rorty diviene, per la Benhabib, *comunità di interdipendenza*, dove ad ogni membro è riconosciuta pari diritto di partecipazione, e che può trasformarsi in *comunità morali* e quando i processi decisionali e deliberativi che si attivano al suo interno non sviluppano solo aspetti argomentativi, bensì comportano la ricerca di modi reciprocamente accettabili di cooperare e convivere⁴¹.

Sul piano prasseologico della comunicazione interculturale, il modello di dialogo culturale complesso della Benhabib richiede spazi di negoziazione fra punti di vista differenti⁴², che per certi versi riconduce al concetto di "arena" di Pierre Bourdieu, quale configurazione di relazioni oggettive tra posizioni diverse. Ciò comporta non solo un atto cognitivo, ma anche un atto morale e politico, che sul piano assiologico, presuppone il riconoscimento reciproco di tutte le culture, la parità di diritti e di valori, nel quadro di un *agire comunicativo*⁴³ che si definisce tramite un dialogo privo di dominanza e subordinazione fra gli interlocutori: questi si riconoscono reciprocamente come soggetti liberi, con gli stessi diritti e impegnati nella comprensione reciproca.

Tutto ciò concorre alla costruzione della «sensibilità interculturale», elemento imprescindibile della competenza comunicativa interculturale, la quale richiede una costante riflessione sulle modalità adottate nel momento stesso in cui si comunica e non solo rispetto all'esito finale che l'interazione può produrre. La sensibilità interculturale presuppone l'adozione di un atteggiamento che Gadamer definisce di "radicale apertura reciproca"⁴⁴, senza la quale non sussiste alcun legame umano e dunque nessuna comunicazione.

Per riassumere, la comunicazione interculturale che investe l'educativo, per essere efficace ed appropriata, necessita di competenze comunicative che possono declinarsi nelle capacità di:

- capire dove ci posizioniamo e come guardiamo il mondo (piano epistemologico);
- creare spazi relazionali intermedi tra universi culturali diversi (piano prassiologico);
- dare pari dignità e riconoscimento alla posizione dell'altro (piano assiologico).

Il passaggio da una posizione che postula la superiorità, anche relativa, della propria cultura e visione del mondo, verso lo sviluppo di una sensibilità

⁴¹ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, cit.

⁴² P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁴³ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, voll. II, Bologna, Il Mulino, 1986.

⁴⁴ H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani, 1992.

per la diversità, fino alla sua accettazione, non comporta solo una generica disponibilità, ma di un percorso che conduce dalla comprensione di sé attraverso schemi irriflessi e pregiudizi costitutivi della realtà storica dell'individuo, più di quanto non lo siano i suoi giudizi, verso un'autocomprensione per mezzo della riflessione esplicita e la costruzioni attiva di quadri di riferimento comuni.

Bibliografia

- A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo, 2012.
- M. Apple, *Educação e poder*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- H. Arendt, *Vita activa*, Milano, Bompiani, 1988.
- Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003.
- S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, il Mulino, 2005
- M. Bennet (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- F. Cambi, L. Toschi (a cura di), *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006.
- A. Canen, M. A. Oliveira, *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*, in «Revista Brasileira de Educação», N. 1, 2002.
- A. Canen, M. Xavier Giseli Pereli, *Gestão do Currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores*, in «Currículo sem fronteiras», n. 2, 2012., pp. 306-325.
- H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani, 1992.
- C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- I. F. Goodson, *Currículo: teoria e história*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- S. Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 1997.
- J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, voll. II, Bologna, Il Mulino, 1986.
- J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Bari, Dedalo, 1994.
- C. McCharty, *The use of culture: education and the limits of ethnic affiliation*, London, Routledge, 1998.
- P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionário*, vPorto Alegre, 2000.
- A. Mucchi Farina, *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psico-sociale*, Roma-Bari, Laterza 2006.
- L. Piasere, *L'etnografo imperfetto*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- P. Q. Quiroz, *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil*, in «Tempo Social», São Paulo, n. 1, 1989.
- J. G. Sacristàn, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre,

ArtMed, 2000.

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

T. T. Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica, MG, 2010.

T. T. Silva (org), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Vozes, Petrópolis, 2000.

Secretaria de Educação Fundamental, Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>.

Secretaria de Educação Fundamental, Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação aos Temas Transversais*, 1997, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.

G. C. Spivak, *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «aut aut», 312, novembre-dicembre 1999, pp. 72-87.

G. C. Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Owen N. (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285.

T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi, 1982.