

11° WORKSHOP

L'organizzazione della conoscenza tra identità e multiculturalità

Tavola rotonda

"Mente multiculturale e biblioteca"

*Il progetto "Costruire la mente multiculturale".
Opportunità educative per formare alla cittadinanza multiculturale*

Luigi Anolli, Olivia Realdon, Valentino Burloni, Linda Gonfalonieri, Alessi Agliati
CESCOM – Centro Studi per le Scienze della Comunicazione
Università degli studi di Milano-Bicocca

Bari, 23/24 giugno 2008

1. Dalla mente monoculturale alla mente multiculturale

Oggi la quasi totalità delle persone possiede una mente monoculturale, in quanto è cresciuta all'interno di una specifica cultura e ha assimilato soltanto i modelli culturali ad essa appartenenti. In tal modo la propria cultura diventa la prospettiva unica (o, quanto meno, privilegiata), attraverso la quale leggere, interpretare e reagire ai vari avvenimenti dell'esistenza umana. E' una sorta di lente incorporata in noi che concerne sia le nostre conoscenze e credenze (aspetti mentali personali) sia gli standard, le regole e i processi sociali che riguardano la società di riferimento (aspetti istituzionali pubblici) (Anolli, 2004). Avere a disposizione solo una mente monoculturale comporta l'esposizione a rilevanti limiti, dal fondamentalismo, all'etnocentrismo all'omologazione e assimilazione. La propria cultura rischia di diventare una gabbia che chiude anziché aprire nei confronti degli altri (teoria del mosaico culturale). I limiti sono quelli dell'incomprensione, del conflitto, della reciproca esclusione (modello della separazione) con accentuazione dei pregiudizi. Il

rischio fondamentale è quello di assumere la propria cultura come metro di valutazione e di giudizio nei confronti delle altre culture. Per esempio, sul piano affettivo, una mente monoculturale rischia di condurre a forme più o meno consistenti di *etnocentrismo emotivo*, inteso come la tendenza a ritenere che le proprie esperienze emotive a fronte di certi stimoli e situazioni siano quelle adeguate e “giuste”, e che gli altri debbano provare le medesime esperienze (Anolli, 2004, 2006a).

Rispetto alla mente monoculturale, la mente multiculturale costituisce un dispositivo che consente di affrontare le odierne complessità della convivenza in contesti multiculturali.

Per mente multiculturale si intende una mente che è riuscita ad appropriarsi dei modelli culturali appartenenti a più culture diverse ed è in grado di impiegare flessibilmente tali modelli in funzione degli indizi contestuali contingenti (secondo l'approccio del *situazionismo dinamico* proposto tra gli altri da Hong, Morris, Chiu, e Benet-Martinez, 2000; Hong, Benet-Martinez, Chiu e Morris, 2003; Lau, Lee e Chiu, 2004; Hong e Chiu, 2001; Morris e Fu, 2001).

Poiché i modelli culturali sono matrici di significato condivise (almeno in parte) dalle persone di una certa comunità e sono fondati su script (ossia su forme schematiche di conoscenza degli eventi; Abelson, 1981), disporre di una mente multiculturale significa anzi tutto essere in grado di dare senso agli eventi, di conoscere la realtà, e di orientare le proprie condotte in funzione di lenti interpretative della realtà tra loro diverse (Anolli, 2006a). Inoltre, essa comporta la capacità di alternare modelli culturali di due o più culture diverse a seconda delle richieste e dei vincoli del contesto (processo del *cultural frame switching*).

In virtù di tale processo le cornici interpretative della realtà e le condotte conseguenti sono dinamicamente adattate in funzione di indizi forniti dal contesto che, di volta in volta, costituisce la cornice di una data esperienza di vita. Hong, Chiu e Kung (1997) hanno mostrato come studenti cinesi che frequentano università americane a Hong Kong, essendosi appropriati di modelli culturali sia cinesi (collettivisti) sia americani (individualisti), presentino una personalità interdipendente e assumano condotte peculiari della cultura cinese quando si trovano in contesti cinesi (ricerca dell'armonia e della cooperazione, pietà filiale, modestia e umiltà, conformità e dipendenza dal gruppo di appartenenza, etc.). Viceversa, quando si trovano in contesti americani, questi medesimi studenti presentano una personalità indipendente e manifestano comportamenti tipici della cultura americana (standard di autonomia e indipendenza, consapevolezza della propria unicità distintiva, ricerca del vantaggio soggettivo, successo personale e affermazione del sé, etc.).

Una mente multiculturale pertanto può disporre di modelli culturali anche tra loro antitetici, in quanto essi non sono mai contemporaneamente attivi. Piuttosto, essi costituiscono leve diverse che consentono a chi li possiede di raggiungere un grado più alto di adattamento nella nicchia ecologica in cui vive, adattandosi attivamente alle aspettative sociali e relazionali nella sequenza delle situazioni della vita quotidiana.

Così configurata, la mente multiculturale presenta notevoli vantaggi.

Innanzitutto, la mente multiculturale è una mente *versatile*, cioè in grado di declinarsi efficacemente in riferimento a specifici contesti culturali, *aperta* e *complessa*, capace di far fronte a diversi modelli di vita culturalmente situati. Inoltre, è *una mente al plurale* perché sa parlare in molti modi e sa efficacemente interagire con persone provenienti da culture diverse. Di conseguenza conduce a una più efficace competenza comunicativa all'interno di rapporti interpersonali multiculturali e non.

Un ulteriore vantaggio della mente multiculturale è quello di disporre di una molteplicità di registri affettivi idonei a produrre una soddisfacente *calibrazione emotiva*, in linea con i vincoli e con le potenzialità offerte dal contesto. La mente multiculturale è infatti una *mente multiemotiva* e consente al soggetto di raggiungere un soddisfacente grado di *efficacia emotiva*, intesa come abilità di regia delle proprie emozioni nella rete delle relazioni

interpersonali, accentuando – di volta in volta – in modo prominente, certi aspetti, ignorandone altri e inibendone altri ancora.

Tuttavia, la mente multiculturale non implica né l'appiattimento etnico e l'omogeneizzazione delle culture né il relativismo nella sua indifferenza concettuale e valoriale. La mente multiculturale implica una concezione pluralista dell'esistenza, in cui si riconoscono le diversità ai vari livelli, si cerca di comprenderne il significato, e, nel medesimo tempo, si ammette la limitatezza del proprio punto di vista culturale. Parimenti, si individuano i percorsi di confronto e si definiscono congiuntamente le forme di tolleranza al fine di raggiungere una condizione soddisfacente di convivenza all'interno delle condizioni contingenti in cui ci si trova.

Pertanto, gli attuali flussi migratori costituiscono vanno considerati non semplicemente come una minaccia o come un pericolo di invasione (sono certamente aspetti da tenere presenti), bensì come realtà complesse che vanno regolamentate secondo modelli coerenti e che vanno ritenuti un'opportunità di esplorazione e di arricchimento di altri modelli di vita. Tali flussi comportano la possibilità di un aumento dei gradi di libertà nella declinazione della propria esistenza poiché altre comunità culturali, pur essendo minoranze nel nostro paese, mostrano diversi registri e modelli per comprendere e dare significato agli eventi, per capire e gestire le emozioni, nonché per definire i rapporti interpersonali.

Promuovere una mente multiculturale significa consentire di gestire lo spazio interculturale in modo più consapevole e con atteggiamenti reciprocamente più favorevoli (minore sensazione di chiusura, di separazione, di indifferenza). Tale esito ha significative ricadute sulla soddisfazione percepita nelle relazioni interpersonali a diversi livelli, quali, tra gli altri, il successo scolastico/professionale, l'andare d'accordo in famiglia, il modo con cui si decide quando si è in gruppo e così via.

2. L'appropriazione della mente multiculturale

Nei soggetti che si sono appropriati di una mente multiculturale, la transizione dalle forme di una cultura a quelle di un'altra è governata dall'*accessibilità* mentale degli schemi e modelli per capire e interpretare una certa situazione e per comportarsi di conseguenza in modo coerente ed appropriato. Affinché un determinato modello culturale sia accessibile è innanzitutto necessario che sia stato esperito. L'apprendimento culturale ha infatti una base esperienziale (Rogoff, 2003) in quanto avviene nel corso delle esperienze, più o meno formalizzate (come rituali) che attraversano la vita dei soggetti, ed è sempre strettamente collegato al contesto: qualsiasi conoscenza appresa è collocata entro una rete di rapporti in cui sono inseriti i vari oggetti dell'apprendimento (Anolli, 2004, 2006a).

In generale, quanto più una credenza, un concetto o una categoria mentale è facilmente accessibile, tanto più essa serve a spiegare e a rendere intelligibile un evento. A sua volta, il grado di accessibilità è dato dalla frequenza di attivazione di un certo modello o schema mentale, dalla facilità del suo reperimento nei magazzini della memoria a lungo termine, nonché da fattori di facilitazione (*priming effect*)

Occorre precisare che modelli e schemi culturali non sono moduli mentali autonomi, che si attivano automaticamente, una volta innescati da qualche indizio esterno o interno. Si tratta piuttosto di schemi che hanno la funzione di script, ossia copioni che indicano le linee guida per una certa condotta, ma che nello stesso tempo lasciano margini di discrezionalità alle opzioni dei soggetti. Nella riproduzione dei modelli culturali si innesca quindi un processo di reinvenzione che favorisce l'emergere di nuovi segmenti, propaggini e tendenze culturali. L'identità culturale non può essere considerata come una realtà assoluta, definita dalla presenza di tratti e proprietà specifiche e oggettive. L'identità non va intesa come una entità bensì come una relazione: "io sono quello che sono perché altri non sono ciò che io sono". Non vi è una identità culturale intrinseca ma soltanto

relazionale, in quanto è qualcosa che si costruisce nel corso delle interazioni e degli scambi con altre culture.

In modo più specifico l'identità culturale è lo spazio fra il progetto autonomo di definirsi in un certo modo ("chi desidero essere") e il riconoscimento di tale progetto da parte di altri. L'identità che rappresenta un processo (non uno stato) è il risultato del gioco fra chi penso e scelgo di essere e chi gli altri dicono che io sia (Anolli, 2006a).

In questo processo si innestano forme di creolizzazione e di contaminazione dei vari aspetti e forme di vita provenienti da culture diverse. Per questa ragione, la creolizzazione va concepita come un'importante manifestazione della creatività culturale, intesa come capacità di produrre e di inventare nuove forme di cultura, riproducendo alcuni elementi dal passato e attingendone altri da culture più o meno vicine.

La creolizzazione è un processo inevitabile poiché non si può imbalsamare una cultura e fissarla per sempre nel tempo. Tuttavia, a differenza della mente multiculturale, la creolizzazione è un processo lento e lungo. Spesso sono necessarie generazioni per poter verificare i cambiamenti causati dagli scambi culturali. La mente multiculturale rappresenta, per contro, un percorso più breve e immediato per giungere a forme pluraliste di convivenza nel rispetto di un quadro legale unico. Tuttavia, essa non è un dono della natura, bensì è un complesso processo di formazione che va costruito seguendo modelli educativi più o meno espliciti.

3. Il progetto "Costruire la mente multiculturale"

3.1. Finalità

L'obiettivo del progetto qui sinteticamente illustrato è di fornire opportunità educative ai soggetti in età evolutiva (ragazzi) al fine di costruire una mente multiculturale, ossia essere in grado di riconoscere la propria identità senza assolutizzare le differenze, elaborare una molteplicità di modelli culturali anche fra loro contrastanti e di saper attivare i modelli culturali di volta in volta più appropriati in funzione degli indizi forniti dalla situazione (contesto). Si tratta di porre le condizioni per costruire condizioni di convivenza tollerante in una società che è sempre più multiculturale e differenziata. Il traguardo è di definire in termini operativi un percorso di training formativo replicabile per la formazione di una mente multiculturale presso i ragazzi.

3.2 Metodo

Per il raggiungimento dell'obiettivo sopra individuato è stato realizzato un percorso educativo strutturato secondo una sequenza dal basso verso l'alto (*bottom-up*), in cui il punto di partenza è dato dall'esperienza di operazioni concrete ("*il fare esperienze concrete*") all'interno di situazioni interattive biculturali, secondo un approccio all'apprendimento attivo e collaborativo.

Poiché l'obiettivo consiste nel favorire l'appropriazione (e, di conseguenza, l'applicabilità concreta) di modelli culturali diversi dai propri, è stata privilegiata una forma di apprendimento a partire dall'esperienza, in quanto matrice di significati e di schemi mentali in grado di orientare la condotta.

Per la costruzione delle attività formative si è partiti dal concetto di *format culturali* intesi come elementi e dispositivi di regolarità fra culture diverse, basate su bisogni e funzioni universali (per esempio, il modo di alimentarsi, come si vivono le emozioni, come si svolge una conversazione fra pari, in che modo si sta insieme, e così via).

Nello specifico per *format culturale* si intende una sequenza di scambi interattivi finalizzata al raggiungimento di uno scopo, nella condivisione di procedure, regole e significati (Anolli, 2004; Bruner, 1990). Su questa base di regolarità e di comunanze è anzi tutto resa possibile la confrontabilità di modelli culturali diversi.

A partire da questa base di regolarità, il “fare esperienza concreta” di come l’altro *esperto* (appartenente a una certa cultura) si vive e si gioca all’interno di una specifica situazione sociale facilitata nel *novizio* (appartenente a un’altra cultura rispetto a quella dell’*esperto*) l’appropriazione di modelli culturali specifici della cultura di appartenenza dell’*esperto*.

Di conseguenza, in questa sede l’adozione di un approccio di tipo attivo e collaborativo (Rogoff, 1990) comporta il fatto che i ragazzi di gruppi culturali diversi assumono alternativamente la posizione di *esperti* e di *novizi* in funzione, rispettivamente, dei modelli culturali del proprio e dell’altro gruppo culturale. In tal modo è reso possibile un processo reciproco di appropriazione culturale attraverso il confronto fra pari.

In particolare, le attività proposte sono state strutturate e articolate in riferimento a format esperienziali culturali (identificati sulla base di letteratura scientifica nel campo della psicologia della cultura; Anolli, 2004) che consentissero ai ragazzi di provare concretamente i modelli culturali appartenenti alla cultura diversa dalla propria (quindi, rispettivamente cinese per i ragazzi italiani, e italiana per i ragazzi cinesi). Per facilitare questo obiettivo di “far fare esperienza” di modelli culturali altrui, sono stati impiegati diversi dispositivi educativi, quali, per esempio, il role-playing, il disegno, le simulazioni, la recitazione, l’osservazione spontanea e guidata, l’attività manuale, e così via.

Entro ogni format, le attività pratiche sono state integrate da stimoli di riflessione individuale, in piccolo gruppo (mono e biculturale) e a gruppo intero, finalizzata al raggiungimento di diversi obiettivi:

a) anzi tutto, ci siamo proposti di creare opportunità per confrontare le diverse esperienze concrete e i punti di vista a esse sottese attraverso attività congiunte di attribuzione di significato;

b) in secondo luogo, questi momenti di riflessione e di raccolta di senso consentivano di individuare le somiglianze e le diversità nei modelli culturali appartenenti a diverse culture, e quindi di cercare di tradurre le categorie di una cultura in quelle di un’altra. In tal modo, implicitamente si veniva a favorire la comprensione del punto di vista con cui l’altro produce certe categorie e modelli culturali (forma implicita della mente multiculturale);

c) infine, le attività di riflessione erano finalizzate a promuovere nei ragazzi la comprensione delle implicazioni e dei vantaggi concreti sul piano relazionale del fatto di avere a propria disposizione e di applicare modelli culturali specifici di un’altra cultura all’interno di contesti relazionali e di situazioni biculturali.

3.3 La rete di progettazione

Il presente progetto educativo nasce dalla concezione di “*mente multiculturale*” (Anolli, 2006a) intesa come dispositivo che consente di gestire lo spazio interculturale in modo più consapevole e con atteggiamenti reciprocamente più favorevoli. Ciò implica una completa attenzione alle condizioni della vita quotidiana, in una prospettiva formativa rivolta ai futuri cittadini del XXI secolo. Nello specifico, è opportuno evidenziare che oggi la missione della scuola nel preparare i cittadini di domani dovrebbe includere l’educare i ragazzi anche ad altre culture.

Al fine di realizzare questo percorso formativo in ambito scolastico è stato necessario mettere a punto un metodo progettuale concreto e situato, immerso nel contesto sociale in rapporto alla programmazione delle attività scolastiche, e legittimato attraverso il dialogo con i protagonisti e gli interpreti dell’organizzazione educativa delle scuole. A tal fine, è stata adottata una metodologia di co-progettazione che ha coinvolto attori scolastici ed extra-scolastici, nell’ottica di un lavoro di rete. Nello specifico, la rete costituita per lavorare sul progetto ha coinvolto alcune delle scuole secondarie statali di primo grado ubicate nel Comune di Milano, l’Università degli Studi di Milano Bicocca e l’Ufficio Scolastico Regionale (U.S.R.) per la Lombardia. In questa fase preliminare della definizione del percorso formativo alla costruzione di una mente multiculturale, non è stato possibile

coinvolgere in maniera diretta e sistematica le famiglie dei ragazzi che hanno partecipato all'iniziativa. E' evidente che in futuro la componente familiare va presa in considerazione in modo necessario al fine di dare stabilità e continuità al processo formativo.

Nella realizzazione del presente progetto, ancora in fase di perfezionamento e di ulteriore definizione, si è svolto anzi tutto un lavoro sistematico di condivisione tra esperti di comunicazione interculturale dell'Università di Milano-Bicocca e alcuni responsabili dell'U.S.R. per garantire operatività, efficacia e continuità al percorso educativo appositamente studiato per la costruzione di una mente multiculturale.

La progettazione del percorso educativo ha comportato una proposta preliminare di diverse unità formative da parte degli esperti di comunicazione interculturale dell'Università di Milano-Bicocca elaborata in riferimento ai contributi empirici e teorici all'interno della psicologia della cultura.

Sulla base di questa proposta, l'attuazione del percorso educativo ha richiesto un lavoro di collaborazione tra gli esperti di comunicazione interculturale dell'Università di Milano-Bicocca e gli insegnanti delle scuole al fine di:

- a) favorire negli insegnanti il processo di appropriazione e di condivisione del progetto nel suo insieme, comprese le premesse teoriche e metodologiche;
- b) mettere a punto le attività formative proposte in base alla realizzabilità concreta in aula, in considerazione dei bisogni specifici portati dalle scuole e da vincoli e opportunità situazionali (temporali, spaziali, etc.);
- c) stabilire un approccio condiviso per proporre le attività formative in aula (stile relazionale dell'insegnante non come didatta bensì come facilitatore del processo di appropriazione culturale tra pari da parte dei ragazzi, gestione delle aspettative, etc.).

Per rispondere a tali finalità sono state realizzate tre tipi di attività. In primo luogo sono stati effettuati incontri teorici in cui gli esperti di comunicazione interculturale dell'università presentavano i presupposti scientifici delle diverse attività formative; in secondo luogo, vi sono stati degli incontri di progettazione condivisa in cui le attività educative proposte dall'Università venivano messe a punto sulla base di una partecipazione di conoscenze tra insegnanti ed esperti dell'Università; infine si sono realizzati degli incontri di supervisione finalizzati a revisionare in maniera congiunta i processi formativi e gli esiti degli stessi una volta terminata l'attuazione dei format educativi in aula.

Attraverso l'U.S.R. sono state individuate sul territorio del Comune di Milano e coinvolte le scuole secondarie statali di primo grado "Via Maffucci", "Colombo", e "Panzini". Tale selezione è stata effettuata sulla base dei dati relativi alla presenza di alunni cinesi nelle scuole secondarie di primo grado del Comune di Milano

La scelta di avviare il percorso di educazione alla mente multiculturale con ragazzi di cultura cinese (oltre che con ragazzi italiani) è fondata, anzi tutto, sul fatto che nel Comune di Milano negli ultimi anni il numero di alunni cinesi è molto aumentato (stima per l'anno scolastico 2006-2007: fra 2100 e 3300 alunni cinesi a Milano; fonte: Ministero della Pubblica Istruzione). Sebbene a Milano la comunità di alunni cinesi non sia la più numerosa in valore assoluto rispetto ad altre comunità (per esempio, gli ecuadoriani, o i filippini), d'altra parte a Milano è presente un numero di alunni cinesi superiore a quello di qualunque altra città italiana. Oltre ai dati demografici, vale la pena sottolineare che, poiché la cultura cinese è notevolmente distante dalla cultura italiana, vi sono le premesse adeguate per verificare in modo accurato il percorso educativo qui delineato. Infine, la comunità cinese a Milano tende a configurarsi come una entità separata, scarsamente permeabile alle pratiche e ai modelli di pensiero della cultura ospitante. Ciò risponde all'esigenza di difendersi dal rischio di perdere la propria identità culturale. I pericoli sono quelli dell'incomprensione, del conflitto, della reciproca esclusione con accentuazione dei pregiudizi negativi.

Il percorso educativo è stato avviato in due delle scuole precedentemente selezionate, e cioè presso le scuole "Colombo" e "Via Maffucci" a partire dall'anno scolastico 2006-2007 ed è ancora in corso. Nello specifico quattro insegnanti hanno attuato in aula le attività

formative con 40 ragazzi di cultura cinese e di cultura italiana, alunni delle due scuole sopra citate. La scuola "Panzini" ha partecipato agli incontri di condivisione e supervisione delle attività formative realizzate.

3.4 Gli esiti del percorso educativo

Gli esiti del percorso educativo sono stati accertati attraverso un processo di valutazione effettuato mediante interviste semi-strutturate. I risultati emersi da questa fase di valutazione supportano, nel loro insieme, l'efficacia della metodologia formativa impiegata in funzione degli obiettivi educativi.

L'approccio all'apprendimento di tipo attivo e collaborativo ha consentito ai ragazzi dei due gruppi culturali, attraverso le attività individuate e le esperienze proposte, di assumere alternativamente la posizione di esperti o di novizi in funzione, rispettivamente, dei modelli culturali del proprio e dell'altro gruppo culturale. Ciò ha favorito un bilanciamento nel 'valore' attribuito alle credenze e ai modelli delle diverse culture.

Parimenti, la focalizzazione delle strategie di relazione tra insegnanti e studenti non sul confronto con la "cultura di origine", che rischia di assolutizzare l'appartenenza etnica dei ragazzi, ma sul riconoscimento dell'altro nella sua diversità, quindi nella sua storia e nella sua identità, hanno evitato il rischio di un ancoraggio rigido alla propria cultura di appartenenza e hanno favorito il superamento di pregiudizi stereotipati. L'appropriazione culturale attraverso il confronto fra pari e la valorizzazione delle differenze hanno consentito di limitare i rischi spesso ricorrenti a fronte delle difficoltà linguistiche dei ragazzi cinesi. Ciò ha avuto un esito positivo sul coinvolgimento e sulla motivazione dei ragazzi di entrambe le culture a partecipare al percorso educativo.

Per quanto riguarda la *rete di relazioni* all'interno del gruppo, in riferimento ad entrambe le culture (cinese e italiana), dai dati raccolti mediante il metodo del sociogramma (Moreno, 1960; Yugar e Shapiro, 2001) emerge tra i ragazzi un incremento rilevante nel numero delle interazioni biculturali al termine del percorso educativo rispetto all'inizio dello stesso, dimostrando un ampliamento della rete relazionale fra alunni cinesi e italiani. A livello qualitativo, le relazioni tra cinesi e italiani, prima del percorso, erano mediate quasi esclusivamente da compiti e attività di tipo scolastico. Dopo il percorso, la mappa delle relazioni appare modificata e coinvolge domini di esperienza non solo scolastica, finalizzati in particolare alla condivisione di momenti ludici.

Poiché l'intreccio delle relazioni con gli altri costituisce il luogo di definizione dell'identità personale e culturale, l'ampliamento della rete relazionale biculturale rappresenta per i ragazzi un'opportunità rilevante per articolare la complessità appropriandosi di modelli culturali alternativi.

Le attività concrete e le esperienze proposte hanno contribuito quindi a rendere più dense e significative le relazioni fra italiani e cinesi, con un conseguente effetto di *facilitazione dell'apprendimento della lingua italiana* da parte dei ragazzi cinesi. Pur nella consapevolezza che un livello di base di conoscenza della lingua italiana è necessario per condividere i significati comunicati, è altrettanto vero che l'apprendimento simbolico passa attraverso l'esperienza intesa come matrice culturale, maestra di vita e fonte di conoscenze, credenze, emozioni e valori. L'apprendimento simbolico comprende infatti gli aspetti della comunicazione non verbale, il sistema di credenze ecc. indispensabili per riuscire a districarsi nel labirinto dei significati e delle categorie di una cultura. Quindi, per i ragazzi cinesi si è creato un "circolo virtuoso" tra intensificazione della rete relazionale, appropriazione di modelli culturali e apprendimento della lingua italiana.

Inoltre, mentre all'inizio del percorso educativo i ragazzi italiani ponevano in evidenza le difficoltà di comprensione ed espressione linguistica dei ragazzi cinesi nei rapporti con loro, al termine del percorso hanno sottolineato come elemento di caratterizzazione delle relazioni con i cinesi una specifica sensibilità emotiva della cultura cinese diversa rispetto a quella della cultura italiana.

In riferimento all'obiettivo formativo di facilitare l'elaborazione di una molteplicità di modelli culturali, il percorso educativo proposto ha posto le condizioni per modificare la complessità e la flessibilità di funzionamento della mente dei partecipanti.

I ragazzi di cultura italiana e cinese hanno dimostrato di essersi appropriati e di saper applicare, in concrete situazioni interattive biculturali, i modelli culturali appartenenti alla cultura diversa dalla propria, all'interno di specifiche esperienze e situazioni. Tra le diverse attività proposte, faremo cenno solo ad alcune.

Riguardo alle emozioni, i ragazzi cinesi e italiani si sono resi conto della parzialità del proprio punto di vista e dell'esistenza di altre prospettive per capire e gestire le emozioni proprie e altrui.

In particolare, rispetto all'esperienza emotiva della *vergogna*, è emerso come essa sia espressa nella lingua cinese attraverso un *lessico* più articolato che rimanda a una concettualizzazione più complessa che include, per esempio, non soltanto la *perdita della faccia* e della propria immagine ma anche la *dimensione morale* quale colpa, indegnità, condanna sociale, imbarazzo e disgrazia pubblica (sostanzialmente in linea con Li, Wang e Fischer, 2004; Stipek, 1998; Wang e Leichtman, 2000). Si è generata così la consapevolezza che sotto il medesimo termine emotivo si possano ritrovare esperienze emotive diverse da parte dei soggetti appartenenti a culture differenti.

Rispetto all'*espressione facciale della vergogna*, come emerge dai disegni sotto riportati di un ragazzo cinese e di un ragazzo italiano, è stata condivisa la consapevolezza del fatto che tale emozione presenti un segnale distintivo comune e universale, ossia il rossore delle gote (Casimir e Schnegg, 2003). Tale segnale, considerato da Darwin come 'l'espressione più speciale dell'uomo', compare precocemente nel bambino non appena è raggiunta la consapevolezza di sé, dell'altro, e della situazione e rappresenta una sorta di precursore della coscienza morale, in quanto è conseguenza della percezione di una propria condizione di inadeguatezza. Poiché il rossore non può essere simulato, esso non solo comporta la consapevolezza improvvisa della propria situazione di trasgressione degli standard violati, ma anche rappresenta un'ammissione sincera della propria manchevolezza, che, in quanto visibile (il volto è la parte del corpo più esposta) può ridurre l'ostilità del gruppo e sollecitare l'indulgenza da parte degli altri (Anolli, 2000).



Figura 1. Disegno dell'espressione facciale della vergogna eseguito da ragazzo di cultura cinese



Figura 2. Disegno dell'espressione facciale della vergogna eseguito da ragazzo di cultura italiana

Inoltre, nel confronto fra i segnali espressivi della vergogna nei disegni dei ragazzi cinesi e italiani è emerso che nella cultura cinese, a differenza di quella italiana, la vergogna è intesa anche come una conseguenza del fallimento di rispondere alle aspettative del proprio gruppo di appartenenza, e quindi è sentita come un'esperienza acuta e penosa con un profondo senso di disagio per la grave svalutazione della propria immagine davanti agli altri e per la consapevolezza di aver danneggiato seriamente il proprio gruppo di appartenenza (Anolli, 2000). Le lacrime presenti nel disegno del ragazzo cinese diventano pertanto un indicatore della complessa articolazione della vergogna nella cultura cinese, ove tale esperienza acuta di disagio si può accompagnare alla tristezza. Le emozioni infatti sono eventi 'sentiti', oltre che percepiti, e variano in termini di intensità lungo una traiettoria continua di esperienze presentandosi non come categorie chiuse ma come famiglie i cui componenti, in parte simili e in parte diversi, possono dare luogo al fenomeno secondo il quale un'emozione genera essa stessa subito un'altra emozione, creando il cosiddetto 'ciclo' (*loop*) emotivo (Anolli, 2002).

Nel loro insieme, i risultati presentati hanno sviluppato la consapevolezza che l'esperienza emotiva della vergogna presenta una configurazione che, pur con degli elementi di regolarità e di comunanza fra le culture, mette a fuoco aspetti diversi sia sul piano concettuale e dell'espressione verbale, sia sul piano della manifestazione attraverso il volto. Nelle parole dei ragazzi, quindi, *"un conto è provare la vergogna nella cultura italiana e un conto è provarla nella cultura cinese"*.

Riguardo alla *collera*, è emerso che nei disegni dei ragazzi italiani rappresentanti l'espressione di tale emozione *attraverso il volto* emerge che i segnali mimici coinvolgono tre aree del volto (sopracciglia, occhi e bocca): le sopracciglia sono abbassate e ravvicinate, le palpebre sono tese e lo sguardo è fisso, mentre la bocca è aperta e squadrata, espressione che compare tendenzialmente quando la persona passa all'azione aggredendo fisicamente l'altro (Ekman e Friesen 2003). Per i ragazzi italiani, il messaggio trasmesso trascurando e tre le aree facciali risulterebbe ambiguo nel caso della collera, ambiguità che può essere ridotta da altri indizi espressivi (tono di voce, postura, movimenti delle mani, parole pronunciate) oltre che dal contesto..

Diversamente, nei disegni dei ragazzi cinesi gli indizi espressivi sono limitati a due sole aree del volto, quale l'area degli occhi, con le palpebre tese e sguardo fisso e l'area della bocca (a differenza del disegno precedente) con le labbra serrate, indizio che solitamente compare quando la persona si sforza di controllare l'espressione vocale della rabbia e stringe le labbra per impedirsi di gridare o dire qualcosa di ostile (Ekman e Friesen 2003).

Di conseguenza, osservando i disegni effettuati dai loro compagni (sia di cultura cinese sia di cultura italiana), i ragazzi hanno evidenziato che a fronte di una medesima esperienza emotiva negativa come la collera, i ragazzi di cultura italiana manifestano risposte espressive orientate da standard e valori quali l'affermazione del sé e la ricerca del vantaggio soggettivo, mentre i ragazzi di cultura cinese manifestano espressioni finalizzate alla ricerca dell'armonia con l'altro e alla cooperazione in accordo con una concezione del sé interdipendente (Markus e Kitayama, 1991; Markus e Kitayama, 1998). Pertanto, i ragazzi hanno appreso che il riconoscimento delle emozioni è un percorso soggettivo, in cui la calibrazione della finezza discriminativa dei micro-segnali espressivi agevola la comprensione dello stato emotivo dell'altro. Al termine del percorso, i ragazzi cinesi e italiani hanno reso i registri di riconoscimento dei microindizi della collera più elastici, con una diversa valutazione delle aree di ambiguità e di adeguatezza e correttezza nell'inferenza degli stati emotivi dell'interlocutore.

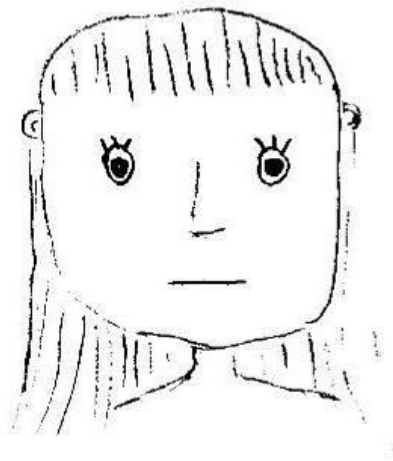


Figura 3. Disegno dell'espressione facciale della collera eseguito da ragazza di cultura cinese



Figura 4. Disegno dell'espressione facciale della collera eseguito da ragazzo di cultura italiana

Dall'insieme delle attività educative proposte in merito al dominio esperienziale delle emozioni emerge pertanto che i ragazzi sono risultati in grado di superare il proprio *etnocentrismo emotivo*, non considerando se stessi come metri di misura delle emozioni altrui. Al termine del percorso si è riscontrato nei ragazzi il riconoscimento reciproco di una maggiore *pertinenza emotiva*, tale per cui espressioni e condotte emotive dei ragazzi dell'altra cultura non sono più considerate inappropriate o fuori luogo, ma pertinenti alle situazioni contingenti e dotate di nuovi significati in quanto interpretate secondo registri differenti rispetto a quelli della propria cultura. Grazie al processo di condivisione degli script culturali si sono quindi poste le condizioni per estendere e consentire ai ragazzi di cultura diversa dalla propria di appropriarsi del cosiddetto "vantaggio intra-culturale", che consente agli individui di una certa cultura di comprendere, riconoscere e valutare in modo più appropriato e accurato le esperienze emotive delle persone della propria comunità culturale (Elfenbein e Ambady, 2003).

Similmente, per quanto riguarda le conversazioni e, nello specifico, le *conversazioni tra genitori e figli*, i ragazzi di cultura cinese dimostrano di essersi appropriati del modello culturale italiano, e viceversa, e sono in grado di applicarlo in modo concreto negli scambi quotidiani. In modo analogo, i ragazzi dimostrano di riconoscere delle differenze culturali tra la cultura cinese e quella italiana sul modo di salutarsi e di riconoscersi reciprocamente.

La conversazione è un'interazione comunicativa assai variabile, che può durare da poche battute a ore, può interessare due o più partecipanti, può essere più o meno formale a seconda del loro grado di vicinanza sociale, può riguardare qualsiasi argomento. Data questa enorme variabilità e flessibilità, la conversazione costituisce un'attività comunicativa che si adatta a una gamma oltremodo estesa di situazioni e a una grande varietà di contesti. Tuttavia, nonostante la sua apparenza poco ordinata e casuale, a volte caotica e frammentaria, a motivo della sua "spontaneità" e "naturalità", la conversazione presenta un'organizzazione complessiva che risponde a una definita struttura socialmente condivisa e che segue precisi standard culturali. Pur rappresentando un sistema comunicativo universale che presenta proprietà di base comuni (l'alternanza di turni, l'evitamento delle sovrapposizioni, la presenza di coppie adiacenti, la sincronizzazione dei ritmi, l'organizzazione complessiva dall'apertura alla chiusura), le diverse culture elaborano e sviluppano dei sistemi locali di conversazione che comportano la presenza d'importanti e significative differenze (Anolli, 2004).

La *sezione di apertura* comprende l'avvio della conversazione attraverso l'iniziativa di uno dei partecipanti attraverso i saluti che possono essere più o meno formali. Essi hanno una precisa funzione di introduzione alla conversazione e rispondono a regole stereotipate e convenzionali. I saluti rispondono quindi a definite regole della "buona cortesia" (la cosiddetta "comunicazione cortese") e servono a stabilire il contatto informale di avvio tra i partecipanti. Essi implicano il riconoscimento immediato reciproco fra persone con un sufficiente grado di vicinanza sociale e consentono di sviluppare immediatamente dopo i diversi argomenti che sono di interesse e di pertinenza (Anolli, 2006b).

In particolare, nel corso delle attività proposte, i ragazzi dimostrano di riconoscere delle differenze culturali tra la cultura cinese e quella italiana sul modo di salutarsi e di riconoscersi reciprocamente. Per esempio, nella fase di avvio della conversazione, nell'incontro tra genitori e figli cinesi, la reciproca identificazione e riconoscimento non sono accompagnate dai saluti, contrariamente a quanto accade nelle conversazioni tra genitori e figli italiani. Inoltre, nella cultura cinese, le domande rituali che esprimono interesse per lo stato di salute o per l'andamento della giornata dell'interlocutore (con domande del tipo: "come va?" oppure "com'è andata la scuola?") risultano indiscrete e sono sostituite da domande sul benessere gastronomico (come "hai mangiato oggi?" oppure "vuoi che ti prepari qualcosa?").



Figura 5. Disegno dell'incontro di un ragazzo cinese con suo padre



Figura 6. Disegno dell'incontro di una ragazza italiana con suo padre

Questi e altri risultati rappresentano per i ragazzi di entrambe le culture i presupposti per un'effettiva applicabilità concreta dei modelli culturali in situazioni interattive biculturali scolastiche e extrascolastiche.

4. Considerazioni conclusive

La mente multiculturale può essere considerato come un dispositivo potente a nostro servizio per affrontare la complessità della convivenza civile fra gli esseri umani.

Il percorso educativo qui presentato ha consentito infatti ai partecipanti di creare i presupposti per disporre di una mente al plurale, ossia una mente che sa parlare in modi diversi e che sa interagire in modo efficace con persone di culture differenti.

La costruzione della mente multiculturale può quindi essere vista come un processo valido ed efficace per promuovere e alimentare l'appartenenza multiculturale attraverso percorsi

basati su operazioni concrete e sull'appropriazione, attraverso l'esperienza, di modi di pensare e di fare che trasformano le differenze culturali in opportunità, con un incremento significativo del benessere individuale e sociale e con la possibilità di dare origine a nuove forme culturali, più fluide e articolate.

E' evidente che la costruzione di una mente multiculturale vada intesa oggi come un progetto e come una sfida che deve superare numerosi e rilevanti ostacoli (politici, ideologici, istituzionali, organizzativi ecc.). Si può tuttavia ritenere che, se le prospettive future rimarranno simili a quelle di oggi e se i flussi migratori continueranno in modo imponente, l'appropriazione di una mente multiculturale rappresenterà un passaggio obbligato, rispetto al quale genitori, insegnanti, politici, esperti dei media ecc. avranno una evidente e forte responsabilità. Infatti soltanto il passaggio dalla mente monoculturale alla mente multiculturale favorirà una mente aperta e complessa, capace di far fronte alla gamma di stili e modelli di vita che le diverse culture hanno elaborato e continuano a elaborare.

Concludendo, la mente multiculturale è quindi una mente interculturale che in modo dinamico e mobile (non statico) ha le competenze per affrontare e governare i cambiamenti culturali in atto, senza lasciarsi prendere dalla paura e dall'angoscia ma anche senza ignorare le difficoltà, le incomprensioni e le tensioni che oggi una convivenza multiculturale necessariamente comporta. Occorre tuttavia avere la consapevolezza che si tratta di favorire i processi formativi multiculturati soprattutto nei bambini e nei ragazzi per pensare a una società futura dove la convivenza umana si fondi su un mondo pluralista più tollerante, giusto e libero.

5. Bibliografia

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Anolli, L. (2000). *La vergogna*. Bologna, Il Mulino.
- Anolli, L. (2002). *Le emozioni*. Milano, Unicopli.
- Anolli, L. (2004). *Psicologia della cultura*. Bologna, Il Mulino.
- Anolli, L. (2006a). *La mente multiculturale*. Roma-Bari, Editori Laterza.
- Anolli, L. (2006b). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna, Il Mulino.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Casimir, M. J. e Schnegg, M. (2003). Shame across cultures: The evolution, ontogeny, and function of a "moral emotion". In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A. Scholmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Ekman, P. e Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Cambridge, MA, Malor Books (trad. it. *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze, Giunti, 2007).
- Elfenbein, H. A., e Ambady, N. (2003). Universals and cultural differences in recognizing emotions of a different cultural group. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 159-164.
- Hong, Y. e Chiu, C. (2001) Toward a paradigm shift: From cross-cultural differences in social cognition to social-cognitive mediation of cultural differences. *Social Cognition*, 19, 181-196.
- Hong, Y.Y., Chiu, C.Y. e Kung, T. M. (1997). *Bringing culture out in front: Effects of cultural meaning system activation on social cognition*. In K. Leung, Y. Kashima, U. Kim e S. Yamaguchi (a cura di), *Progress in Asian social psychology*. Singapore, Wiley, pp. 135-146.
- Hong, Y., Benet-Martinez, V., Chiu, C. e Morris M. W. (2003). Boundaries of cultural influence: Construct activation as a mechanism for cultural differences in social perception. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 453-464.
- Hong, Y., Morris, M.W., Chiu, C. e Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds. A dynamic constructivistic approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.

- Lau, I., Lee S. L. e Chiu, C. (2004). *Language, cognition and reality: Constructing shared meanings through communication*. In M. Schaller e C. Crandall (a cura di), *The psychological foundations of culture*. Mahway, Erlbaum, pp. 77-100.
- Li, Wang e Fischer (2004). The organisation of Chinese shame concepts. *Cognition and emotion*, 18 (6), 767-797.
- Markus, H.R. e Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, motivation and emotion. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H.R. e Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 32-61.
- Moreno, J. L. (1960). *The sociometry reader*. III, The Free Press.
- Morris, M. W. e Fu, H. Y. (2001). How does culture influence conflict resolution? A dynamic constructivist analysis. *Social Cognition*, 19, 324-349.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, Oxford University Press.
- Stipek, D. (1998). Differences between Americans and Chinese in the circumstances evoking pride, shame, and guilt. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 616-629.
- Wang, Q e Leichtman, M. D. (2000). Shame beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child Development*, 71, 1329-1346.
- Yugar, J. M. e Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendships: a comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, 30, 568-586.