

EMOZIONI E INTERCULTURA

di Angela Ceraolo*

Abstract

This paper is aimed at illustrating the reasons of a research on those emotions which affect integration processes between different cultures, hindering any possibility of inter-cultural interaction or communication, thus leading to hostile and discriminating behaviours.

An "Education of emotions" should be devised, so as to allow growing individuals to achieve a positive attitude and encourage friendly relationships, developing adequate socio-emotional skills. These would be fundamental for his/her growth, self-awareness and personality.

Come ben sappiamo, se per un verso i processi migratori – nazionali, comunitari o extracomunitari, temporanei o definitivi - sono stati e continuano ad essere occasione di incontro con l'alterità, per altro verso la differenza - in tutte le sue accezioni: etnica, culturale, religiosa, fisica, economica - suscita ora indifferenza e disinteresse, ora paura della relazione.

Sin dal suo avvio la ricerca relativa alle tematiche interculturali ha constatato che i fattori emozionali intervengono massicciamente nei processi di integrazione tra culture diverse, rendendosi spesso motivo di atteggiamenti ostili, comportamenti di esclusione o di rifiuto, causa di potenziamento dei pregiudizi.

Se molti dei conflitti e delle tensioni, che si registrano tra soggetti e gruppi appartenenti a culture diverse, trovano origine in atteggiamenti di natura emotiva e pulsionale che fanno percepire l'altro come minaccia o come nemico, si rende quanto mai necessario approfondire le questioni legate all'affettività: ovverossia studiare le modalità attraverso cui la sfera emozionale degli individui entra in gioco nelle dinamiche relazionali, in particolare tra culture diverse, al fine di superare i possibili ostacoli all'integrazione.

Nuovi razzismi tra stereotipi e pregiudizi

È un fatto che l'odierna società è caratterizzata da una condizione di pluralismo in cui culture eterogenee quotidianamente si confrontano. Non si può ignorare, tuttavia, che le dinamiche relazionali tra gli individui risentono del malessere che caratterizza l'attuale momento storico.

Tra le popolazioni autoctone e quelle immigrate continuano ad esistere difficoltà di comunicazione, manifeste e non, che non di rado si traducono non solo in pregiudizi e stereotipi, ma anche in atti discriminatori,

* Dottoranda in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l'Università degli Studi di Messina.

razzisti o xenofobi. Questi risultano provocati da atteggiamenti sfavorevoli emotivamente fondati e, pertanto, appaiono difficilmente modificabili.

L'esasperato bisogno, da parte di ciascuno, di confermare e mantenere salda la propria appartenenza e identità favorisce tensioni che possono dar vita a nuove forme di razzismo: non più legate all'idea genetica di razza, ma fondate sulla differenza culturale, sulla difesa dei confini territoriali e sul timore che lo *straniero* possa "invadere" territori e spazi percepiti come propri dalla comunità ospitante.

Si tratta di razzismi individuali, culturali, istituzionali che, per manifestarsi, non necessitano di una condivisione di esperienze o di una convivenza in medesimi spazi. Infatti, come rileva Michel Wieviorka, «perché paura e odio nascano e si manifestino con grande profusione di fantasie e fantasmi sono sufficienti poche semplici rappresentazioni delle usanze e dei modi delle comunità giudicate minacciose o improduttive, la cui spinta ad affermare la propria identità è messa in luce o adombrata dai commenti dei media – in particolare la televisione – dalle voci e dalle chiacchiere di tutti i giorni»¹.

Razzismi che attaccano il *diverso* attribuendogli la responsabilità di tutti i mali secondo il meccanismo del *capro espiatorio*.

Razzismi *latenti*, che si manifestano in condotte discriminatorie ma che in larga misura sfuggono ad una piena consapevolezza, così da rendere pressoché impossibile un esame critico dei pregiudizi da cui scaturiscono.

Razzismi, come dice Renate Siebert, «che hanno a che fare col mondo che ci circonda, con le condizioni di vita, con le idee, le ideologie, ma anche con i mondi psichici degli individui, con i fantasmi, con le paure, con l'aggressività»².

Si tratta, in ogni caso, di reazioni che sono oggetto sia degli studi sul sistema cognitivo sia delle teorie di psicologia sociale; studi il cui scopo – come nota Tajfel – «dovrebbe essere la comprensione, la spiegazione, la previsione del comportamento sociale umano»³.

Il sistema cognitivo, invero, mette in atto operazioni di *categorizzazione* finalizzate a semplificare le informazioni che provengono dall'esterno e a raggruppare le caratteristiche comuni a più elementi. Ma, come da Gordon Allport in poi hanno sostenuto molti studiosi, dalle categorizzazioni il sistema neuropsicologico umano origina stereotipi che «introducono la semplicità e l'ordine, là dove in realtà sono presenti una complessità e una variazione pressoché casuali»⁴. Le categorizzazioni, infatti, «aiutano a far fronte alle situazioni, tramutando quelle che sono delle differenze sfumate tra i gruppi, in differenze ben chiare, o creando nuove differenze, là dove non ne esistono affatto»⁵. E' da tali processi che si determina il pregiudizio quale «parte integrante della relazione intergruppi e

¹ M. WIEVIORKA, *Il razzismo*, trad. it., Laterza, Roma - Bari 2000, pp. 32/33.

² R. SIEBERT, *Il razzismo: il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2004, p. 12.

³ H. TAJFEL, *Gruppi umani e categorie sociali*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1995, p. 68.

⁴ Ivi p. 220.

⁵ Ivi, p. 220.

in particolare delle relazioni tra razze diverse»⁶. Pregiudizio che dà luogo a «un investimento emotivo teso a preservare le differenziazioni tra il proprio gruppo e “gli altri”»⁷ che può risultare ostativo alla formazione del giudizio propriamente detto e, per questo, fonte di esclusione, intolleranza, discriminazione.

Crisi sociale e malessere emozionale

Tali considerazioni inducono a riflettere sulla *crisi*, caratteristica della società contemporanea, che investe e coinvolge sia i soggetti che abitano la terra di appartenenza sia coloro che abitano il territorio di accoglienza.

La precarietà lavorativa, istituzionale, valoriale, culturale e sociale che connota e definisce l'attuale momento storico, dà origine ad un diffuso malessere ed ad una condizione psicologica di tristezza, di dubbio, di negatività e frustrazione.

Una condizione, questa, ampiamente descritta e analizzata nella letteratura sia psicologica sia sociologica sia filosofica.

All'interno della produzione psicologica, spicca l'idea che oggi viviamo in un'era dominata da quelle che Spinoza chiamava “passioni tristi”, in cui si rende palese – come sostengono Benasayag e Schmit nel loro fortunato saggio *L'epoca delle passioni tristi* - la crisi della cultura moderna occidentale che identifica la libertà con il dominio di sé, degli altri e, persino, della natura⁸.

In sociologia si diffonde l'interpretazione secondo cui quella presente è l'epoca della “modernità liquida”, per dirla con Bauman, ed al suo interno gli individui fanno costantemente «l'esperienza congiunta *d'insicurezza* (della propria posizione, diritti, qualità della vita), *di incertezza* (rispetto alla loro stabilità presente e futura) e di *vulnerabilità* (del proprio corpo, della propria persona e relativi appendici: i possedimenti, il quartiere, la comunità)»⁹.

La riflessione filosofica concorda nel ritenere che la società odierna si caratterizza per un'autonomia esasperata del soggetto il quale, sempre più competitivo ed isolato, poco disponibile alla solidarietà, contribuisce alla spaccatura del tessuto sociale. Atti di violenza, fisica o morale, manifestano la sua sofferenza, talvolta vissuta in modo inconsapevole, ma in ogni caso risultato di un mancato controllo e dell'incapacità di gestione dei propri sentimenti e delle proprie emozioni.

In questa atmosfera di crisi sociale, in cui sono evidenti i segni di un crescente malessere emozionale che non risparmia i contesti multiculturali, si fa sempre più pressante la necessità di un intervento pedagogico che

⁶ Ivi, p. 219.

⁷ Ivi, p. 223.

⁸ Cfr. M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2005.

⁹ Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, trad. it. Laterza, Roma –Bari 2002, p. 186.

educhi le giovani generazioni a non evitare o sfuggire l'“inevitabile” *relazione* con l'alterità. È una priorità del nostro tempo l'incontro tra mondi culturali diversi e il confronto tra pluralità di punti di vista che, permettendo il riconoscimento di ciascuno, non sottolineino troppo le appartenenze o rendano invisibili le realtà culturali di riferimento.

Scuola ed emozioni

È indubbio che la scuola rivesta un ruolo importante per la crescita e lo sviluppo di individui motivati alla partecipazione alla vita sociale, in grado di riconoscere ed accogliere la ricchezza della diversità. Sono rivolti, infatti, proprio alla scuola i numerosi progetti di educazione interculturale che, ormai da diversi anni, impegnano studiosi e pedagogisti.

È importante, tuttavia, sottolineare che l'elaborazione di progetti interculturali - volti alla costruzione di società che considerino il pluralismo e la multiculturalità una risorsa - e la delineazione di specifici interventi educativi non possono esimersi dallo studio delle dinamiche proprie della sfera emozionale in cui si originano, permangono e si sviluppano insicurezze identitarie e chiusure difensive nei confronti delle diversità.

Tale impegno di ricerca trova le proprie ragioni nella necessità - unanimemente affermata dalla letteratura pedagogica specialistica - che il progetto di educazione interculturale debba favorire l'incontro dei diversi punti di vista, la moltiplicazione dei modi di interpretare la realtà, il confronto con la differenza, la relativizzazione del pensiero.

L'intercultura, promuovendo il valore della diversità e la salvaguardia della pluralità delle concezioni del mondo, mira, come è noto, al superamento di tutti gli atteggiamenti etnocentrici o di sottomissione affinché nessuno debba rinunciare alla propria identità. Si tratta di finalità alte, complesse, che trovano nella scuola, in quanto luogo istituzionale di educazione, ma anche comunità di diverse soggettività in dialogo, possibilità concrete di essere perseguite. Nella scuola, infatti, si può lavorare per giungere al rispetto della alterità attraverso interventi formativi che non collochino lo straniero in categorie astratte e stereotipate ma, assumendo uno sguardo antropologico sulla società, aiutino ad acquisire un atteggiamento non giudicante, imparziale, aperto al confronto ed all'accoglimento dell'altrui punto di vista. In altre parole, collochino sia lo straniero sia la comunità ospitante in uno “spazio dell'incontro”¹⁰. E proprio l'abitare lo spazio dell'incontro facilita la formazione di quelle “*formae mentis*” aperte che Franca Pinto Minerva considera capaci di produrre “pensieri nomadi” ed identità plurime¹¹.

Non solo. A scuola è possibile sia comprendere la pari dignità delle culture - attraverso percorsi di autoriflessione e presa di coscienza della propria ed altrui identità - sia lottare contro tutte le forme di razzismo,

¹⁰ Cfr. F. CAMBI, *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2008.

¹¹ Cfr. F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma - Bari 2008.

esclusione, intolleranza, discriminazione, marginalità o assimilazione, per affrontare i pregiudizi, comprenderne le dinamiche di acquisizione e strutturazione e per gestire l'emotività che vi è alla base. L'intercultura diventa così, come sottolinea Franco Cambi, occasione di decostruzione consapevole, fattiva e organica nei confronti di strutture consolidate – e per questo difficili da rimuovere – come quelle del razzismo e del pregiudizio¹².

Lavoro, quest'ultimo, arduo e complesso, dato che coinvolge il piano delle emozioni, le quali, per la loro natura, investono la sfera più intima e meno esplorata del vissuto umano e non risultano controllabili attraverso "procedimenti logici" o l'acquisizione di semplici conoscenze.

* * *

Nella scuola dell'integrazione gli atteggiamenti negativi dei giovani migranti o ospitanti, la "vulnerabilità" dei bambini stranieri, la ridotta "efficacia collettiva" della comunità, le scarse condotte prosociali sono dimostrazioni concrete di disagio che non necessariamente investono il rendimento scolastico o sfociano in comportamenti evidenti di intolleranza. Si tratta, comunque, di fenomeni che trovano origine in situazioni conflittuali più o meno consapevoli o in mancate occasioni di relazione e cooperazione, cosicché sono riconducibili alla sfera emozionale di ciascun allievo e, per questo, non risultano facilmente individuabili.

Negli ultimi anni, pedagogisti, antropologi, psicologi, neuroscienziati, filosofi sono stati concordi nel sottolineare l'importanza della cura della dimensione emotiva all'interno della progettazione educativa e tutti hanno insistito sulla necessità di interventi che prendessero in seria considerazione la vita emozionale dell'individuo in formazione. Sennonché un malinteso senso del pudore, un eccessivo rispetto per l'intimità personale - oltre che le difficoltà oggettive che la trattazione delle emozioni presenta - hanno reso difficile l'elaborazione di una "pedagogia delle emozioni". Con il risultato che lo sviluppo mirato di competenze socio-emotive - quali componenti essenziali del processo di crescita, di apprendimento e di definizione della personalità - e di dinamiche relazionali atte a favorire e facilitare il confronto e la soluzione degli eventuali conflitti emozionali non è stato fin qui fatto oggetto dell'attenzione educativa che avrebbe meritato¹³.

D'altronde è noto che nella cultura occidentale, da Platone a Cartesio ed oltre, la sfera cognitiva e la sfera emozionale - comprensive l'una dell'intelletto e del conoscere e l'altra del sentimento e del sentire – sono state nettamente separate, in linea con il "paradigma della disgiunzione". La sfera emozionale, secondo tale paradigma, è stata collocata in una posizione

¹² Cfr. F. CAMBI, *Incontro e dialogo*, cit.

¹³ Cfr. F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1996.

subordinata alla prima, anche perché considerata ininfluyente per l'apprendimento.

Aristotele, estendendo il concetto di *giusto mezzo tra due estremi* - semplice idea su cui egli costruisce il suo sistema etico - afferma che è il controllo della vita emotiva da parte dell'intelligenza ad orientare i nostri pensieri, i nostri valori, la nostra stessa sopravvivenza. Questo concetto aristotelico ci rimanda all'"intelligenza emotiva", descritta, ai nostri giorni, da Goleman, intesa come equilibrio tra emozione e ragione. Ed è alla luce dell'evoluzione delle teorie psicanalitiche ed in seguito all'attenzione rivolta da studiosi e ricercatori all'origine emotiva dei comportamenti umani, che, in tempi recenti, tutto il mondo della cultura sta rivedendo la propria posizione rispetto a questo campo d'indagine.

Alfabetizzazione emozionale

Le emozioni, strutture complesse - difficili da conoscere e da individuare per essere definite - assolvono a diversi compiti. Sono, infatti, legate alle situazioni di bisogno dei soggetti, rientrano tra le funzioni fisiologiche del corpo umano e vengono riconosciute come elaborazioni cognitive.

L'educazione delle emozioni, il loro riconoscimento e la loro gestione diventano, quindi, *parole chiave* di modelli formativi che, in un'ottica pedagogica interculturale, preparano alla possibilità della relazione con l'altro - intesa come vasta gamma di rapporti che va dall'accordo al disaccordo -, promuovono il soggetto nella sua globalità consentendogli anche «di mettersi nei panni di un'altra persona», come dice Martha Nussbaum, «di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze»¹⁴.

Se questo è uno degli obiettivi formativi del progetto interculturale, è un'urgenza del nostro tempo insegnare – sostiene Goleman – *l'alfabeto emozionale e le capacità fondamentali del cuore*. Sentimenti ed affettività, infatti, accompagnano l'uomo per l'intero arco della sua esistenza e sono indispensabili all'apprendimento. L'emotività contribuisce all'evoluzione ed alla formazione delle capacità intellettive attraverso percorsi metacognitivi che conducono alla scoperta di sé. Allo stesso tempo, condiziona «tutte le produzioni intellettuali e pratiche ed è a sua volta condizionata da quelle»¹⁵. Non si può, quindi, rimuovere l'affettività dai processi di formazione perché «determinazioni di natura affettiva guidano i significati, gli atteggiamenti, le decisioni e le azioni di educazione»¹⁶.

¹⁴ M. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it., Carocci, Roma 2010, p. 25.

¹⁵ R. LAPORTA, *Educazione e sentimenti* in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, cit., p. 105.

¹⁶ E. COLICCHI, *Affettività e teoria dell'educazione* in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, cit., p. 94.

Emozioni e affetti appartengono tanto all'educando quanto all'educatore a cui spetta il difficile compito, ancora poco sperimentato, di *formarsi e formare ai sentimenti*. Per un'educazione che sia «in grado di ottenere dall'educando che egli - pensando ed agendo in essa - ricomprenda al possibile gli universi emotivi connessi ai contenuti reali che essa vuol trasmettere»¹⁷ è necessario, dunque, «elaborare la complessa matrice emotiva del lavoro formativo, cercare di esplorarne l'immaginario sotteso, gli impliciti desideri, le idiosincrasie inesprese, le dimensioni umorali»¹⁸.

Un lavoro complesso, che deve tendere a «migliorare la ... capacità di ascolto dei sentimenti, nel loro linguaggio, imparando a riconoscerli e a viverli profondamente»¹⁹, non in maniera occasionale o trasversale, ma attraverso un percorso educativo che miri alla «formazione della persona nella sua integrità e complessità»²⁰ per «sviluppare negli alunni tutti gli aspetti della personalità sia quella razionale e emotiva, astratta e corporea, mnemonica e intuitiva, estetica e fantastica»²¹. Un'educazione che «deve sviluppare la sua umanità, portando a compimento quello che la nostra natura di esseri umani ci ha fornito e che ci rende così diversi da tutti gli altri esseri viventi»²².

La facilitazione dell'esperienza emotiva, nell'autoconsapevolezza e nella relazione con l'altro, è un lavoro complesso che richiede cura e attenzione e, soprattutto, l'adesione ad un progetto pedagogico che non lasci nulla al caso o all'improvvisazione.

La letteratura si è finora molto interrogata sulla possibilità di considerare l'aspetto emotivo nella relazione educativa, ripensando criticamente la nozione di formazione e dando spazio alle componenti emotivo/affettive di entrambi i soggetti coinvolti. Riflettere sia sulle dinamiche affettivo-relazionali, che entrano in gioco nei processi di apprendimento/insegnamento, sia sull'acquisizione di competenze finalizzate alla cura di un'educazione affettiva, è particolarmente interessante soprattutto se l'ambito di ricerca è il contesto educativo chiamato alla *costruzione* dell'intercultura.

Riferimenti bibliografici

ANTOGNAZZA D., SCIARONI L., *Chiamale emozioni. Un progetto per l'insegnamento delle competenze socio-emotive a scuola*, in "Psicologia e scuola", n. 12, 2010, pp. 49/56.

¹⁷ R. LAPORTA, *Educazione e sentimenti*, cit., p. 106.

¹⁸ F. MOTTANA, *Formare ai sentimenti*, in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, cit., p. 128.

¹⁹ Ivi, p. 129.

²⁰ D. SARSINI, *La professionalità docente: oltre i modelli riduttivi, verso un incrocio di competenze*, in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, cit., p.192

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, trad. it, Laterza, Roma - Bari 2002.
- BENASAYAG M. SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2005.
- CAMBI F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2008.
- CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1996.
- DEMETRIO D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Melteni, Roma 2001.
- GALLI I., SOMMELLA D., FASANELLI R., *S-compagni di classe. La rappresentazione sociale dell'altro in un gruppo di alunni italiani e zingari*, in "Psicologia e scuola", n.8, 2010, pp. 15/22.
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma 2004.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*, trad. it., Bur Rizzoli, Milano 2011.
- JELLOUN T. B., *Il razzismo spiegato a mia figlia*, trad. it., Bompiani, Milano 2010.
- LANEVE C., *Educare fra tradizione e multiculturalità*, in *Pedagogia e Vita*, n. 5-6, 2008, pp. 135/156.
- MANTEGAZZA R., *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano 2006.
- MAZZARA B. M., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna 1997.
- MENESINI E., GUAZZELLI E., DIANDA V., *L'integrazione multiculturale: il modello delle tre C*, in "Psicologia e scuola" n. 11, 2011 pp.17/23.
- NUSSBAUM M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it., Carocci, Roma 2010.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma – Bari 2008.
- PORTERA A., DUSI P. (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 2005.
- REGALIA C., MANZI C., BRAMBILLA M., *Clima familiare ed emozioni intergruppo: il ruolo della soddisfazione familiare nella riduzione del pregiudizio*, in "Psicologia dell'educazione", vol. 4, n. 3, 2010 pp. 313/326.
- SIEBERT R., *Il razzismo: il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2003.
- SIRNA TERRANOVA C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano 1997.
- TAJFEL H., *Gruppi umani e categorie sociali*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1995.
- WIEVIORKA M., *Il razzismo*, trad. it., Laterza, Roma – Bari 2000.