La comunicazione interculturale

Un’educazione alla comunicazione interculturale, nell’accezione più funzionale di trasversalità, può aiutare ad evidenziare gli automatismi culturali, a esplorare le differenze, a sciogliere i nodi dell’incomprensione radicati nelle singole persone, interagendo con la diversità, ripercorrendo il processo della costruzione individuale della conoscenza e relativizzando l’esperienza personale.

Nello scambio comunicativo, un ruolo importante è quello degli elementi del mondo fisico-biologico dei partecipanti, che fanno parte della comunicazione non verbale.

Sono i movimenti del corpo e i gesti, che inconsciamente anticipano, sottolineano, seguono le parole e che apparentemente riportano la comunicazione al periodo pre-fasico, alle strutture primarie della relazione tra esseri viventi: alla dimensione più genuina, non contaminata da codici linguistici, culturali e sociali. Ma non è così, perché anche i segnali del corpo sottostanno alle codificazioni che i contesti culturali impongono spazialmente e temporalmente.

La competenza comunicativa interculturale richiede allora una serie di conoscenze che vanno da quelle più analitico-razionali degli elementi che costituiscono il processo comunicativo, a quelle più olistiche che riguardano l’acquisizione di pratiche dinamiche interattive.

Abbiamo bisogno di stabilire una connessione con l’altro, che è una persona prima di essere un membro di una entità culturale, attraverso un genuino ascolto attivo.

Una comunicazione interculturale efficace non avrebbe modo di realizzarsi se non si operasse nel senso di un decentramento cognitivo che ci consenta di rimettere in discussione la nostra soggettività e il nostro sistema di valori…

Il dialogo tra identità e alterità deve quindi potersi realizzare nei due sensi, anche se può spesso essere difficile sopportare lo spettacolo della nostra immagine riflessa nello specchio che ci porgono gli altri.

**Sapere, saper essere, saper comunicare**

Il modello di *competenza comunicativa interculturale* di M. Byram (*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pgg. 58-63) suggerisce che, per realizzare una interazione interculturale riuscita, sia necessario tenere in considerazione le seguenti dimensioni:

- **Atteggiamenti *(savoir être)*:** curiosità ed apertura, disponibilità ad abbandonare atteggiamenti etnocentrici.

- **Conoscenze *(savoirs)*:** circa i gruppi sociali e le loro culture, presenti nel proprio paese e in quello dell’interlocutore; circa i processi generali di interazione sociale e individuale.

- **Abilità di interpretare e di mettere in relazione *(savoir apprendre):*** abilità di interpretare un documento o un evento di un’altra cultura, di spiegarlo e di metterlo in relazione con documenti ed eventi della propria.

- **Abilità di scoperta e di interazione *(savoir faire)*:** abilità di acquisire nuove conoscenze circa una cultura e le sue pratiche culturali; abilità di gestire le tre dimensioni precedenti nella comunicazione e nell’interazione in tempo reale.

- **Consapevolezza culturale critica *(savoir s’engager)*:** abilità di valutare criticamente, e sulla base di criteri espliciti, punti di vista e pratiche della propria e dell’altrui cultura.

In particolare, il *saper essere* di un parlante interculturale consiste nell’abilità affettiva di superare il malessere derivante dal confronto (incontro, ma talvolta scontro) di due sistemi culturali e, quindi, di due punti di vista non sempre convergenti. Esso implica la capacità di distanziarsi dal proprio sistema di valori, in modo che la percezione della diversità non sia falsificata da un punto di vista esclusivamente monoculturale.

Ogni comunità linguistica possiede inoltre dei *saperi* (impliciti o espliciti) più o meno condivisi e giudicati evidenti dai suoi membri. E’ pertanto importante conoscere, ad esempio, come ci si saluta o si ringrazia in una lingua-cultura diversa dalla propria , ma è altrettanto importante essere coscienti di quei saperi, inevitabilmente impliciti, che sottendono le differenti maniere di comunicare, ….

Nella realtà scolastica italiana la promozione degli aspetti sopra indicati non dovrebbe essere appannaggio dei soli docenti di lingua, materna o straniera che sia, ma responsabilità di ogni singolo attore scolastico coinvolto nel processo educativo. In tale ottica l’incontro con la diversità si traduce non tanto in una immersione *tout-court* del parlante non nativo nel sistema linguistico e valoriale del paese d’immigrazione o nella sua folklorizzazione, ma nella creazione di uno “spazio terzo” costruito dallo sforzo congiunto di insegnanti, allievi italiani e allievi stranieri.

**I *valori*,** che influenzano atteggiamenti, criteri di giudizio e di scelta, sostanziano la definizione di ciò che è ritenuto “buono” o “cattivo” e possono essere visti come ideali positivi che generano un desiderio. Rientrano in questo ambito le credenze religiose, i concetti di solidarietà e di libertà individuale, la concezione del tempo e dello spazio, il rapporto con la natura, ecc.

Nei paragrafi a seguire analizzeremo alcuni di questi aspetti, scelti tra quelli ritenuti più idonei ad una riflessione critica in ambito formativo e necessari per un decentramento dal proprio sistema di valori. In particolare:

**- tempo e spazio;**

**- status e gerarchia;**

**- religione e pratiche culturali;**

**- tabù**

**1.Tempo e spazio**

Per rendere più concreta la nozione di cultura come "visione del mondo", la classe viene invitata ad esaminare da vicino le divergenze nella concezione dello spazio che caratterizza tre culture diverse. I corsisti devono cercare d'immaginare quale concezione dello spazio (e quindi quale concezione dei rapporti tra persone e cose) possono avere i bambini che crescono in tre diversi centri città: Algeri, Kansas City, Bologna. Prima, però, vengono esaminate le piantine del centro di ognuna di queste tre città.

I lettori di questo ipertesto possono anche loro provare a descrivere la Weltanschauung che viene favorita da rapporti spaziali nelle illustrazioni che seguono. In seguito, potranno cliccare su ogni piantina per leggere le conclusioni dei corsisti.

Possiamo ipotizzare, dunque, che un bambino che nasce nel centro di Algeri, nell'imparare a camminare da un posto all'altro della Casbah, acquisti una visione seriale del mondo: cioè egli riconosce una serie di case, mercati, monumenti o altri punti di riferimento, anche senza riuscire a concepire l'impianto urbanistico complessivo. E del resto, l'impianto non ha una forma geometrica, e nemmeno un principio unificatore, "logico". L'impianto è semplicemente il prodotto (anche casuale) di tante storie. E', come si dice, una costruzione **alogica**.

Il bambino che vuole spostarsi da un posto all'altro a Kansas City, invece, acquisisce un senso geometrico di un mondo ordinato e razionale: per andare da un incrocio (poniamo, 1st Street e 1st Avenue) fino ad un altro (3rd Street e 4th Avenue), egli sa di dover andare 3 isolati verso nord e quattro isolati verso est. Non serve orientarsi per piazze (peraltro rare), può non badare ai luoghi storici (anch'essi rari) che incontra lungo il percorso.

Il bambino che gira per le strade di Bologna, come il bambino di Algeri, ha anche lui una visione seriale e "storica" dei posti che incontra ma, a differenza di questo, sfocia ogni tanto in grandi piazze. Le piazze furono, infatti, un'invenzione rivoluzionaria dell'urbanistica italiana all'epoca dei Comuni: furono luoghi dove il popolo, per la prima volta, poteva riunirsi e discutere democraticamente gli eventi della città o del quartiere (o semplicemente spettegolare e osservarsi a vicenda). 

A questo punto viene proposto un esperimento mentale. La classe viene invitata a supporre, per ipotesi, che la forma mentis di ognuno di questi tre bambini sia stata determinata *soltanto ed esclusivamente* dai rapporti spaziali in cui il bambino è cresciuto. Quali potrebbero essere le conseguenze di un tale condizionamento sul rendimento scolastico? In maniera abbastanza uniforme i corsisti giungono alle seguenti considerazioni.

Si ipotizza che il bambino di Algeri -- ad esempio, in un racconto o in un tema svolto in classe -- avrebbe tendenza ad esprimersi in modo seriale. Egli avrebbe, dunque, un modo di ragionare che procede per eventi o per flash e che obbliga l'ascoltatore o il lettore a ricostruire la trama narrativa o la struttura argomentativa sottostanti. Questo modo di narrare è tipico di tutti i bambini, naturalmente, ma in questo caso potrebbe risultare più marcato.

Si ipotizza poi che i racconti e i temi del bambino di Kansas City potrebbero risultare piuttosto ovvi e scarni, almeno agli occhi di un insegnante italiano. Certo, l'assenza di dettaglio è frequente nei temi scolastici, specie quando manca la motivazione intrinseca alla scrittura (come nel caso dei temi imposti). Ma qui la semplicità dell'esposizione sarebbe *senz'altro* ipotizzabile.

Infine, per quanto riguarda il bambino bolognese, si ipotizza una forma mentis di segno opposto. Più somiglianti a frammenti di brani storici che a specifiche tecniche, le sue esposizioni procederebbero a salti -- come nel caso del bambino algerino -- ma con ampie digressioni qua e là (l'equivalente delle "piazze" in un impianto urbanistico alla bolognese). Nelle sue esposizioni, inoltre, ci sarebbe un maggior numero di accenni ai rapporti interpersonali.

Ora, se le ipotesi appena fatte fossero verificabili empiricamente, avremmo un riscontro concreto di come l'organizzazione spaziale in cui cresce un bambino può influire sul suo modo di pensare. Inoltre, avremmo individuato almeno un parametro -- il senso dello spazio -- che definisce la cultura di un individuo. Non solo, ma avremmo chiarito, tramite un esempio, come la cultura consiste in una visione-del-mondo esistenziale, ossia in una *Weltanschauung*, mentre ciò che chiamiamo di solito la cultura di un popolo -- le sue tradizioni o i suoi modi di fare -- costituisce solo il prodotto di una determinata forma mentis. Infine, ci ricollegheremmo all'antropologia moderna. Infatti, mentre gli antropologi di una volta definivano la nozione di cultura con lunghi elenchi di oggetti, gli antropologi moderni definiscono "cultura" semplicemente come il principio organizzatore del pensiero, degli affetti e della volontà di ogni comunità. 

Per concludere il primo intervento, il docente mette in guardia contro i rischi della semplificazione a cui gli sperimenti mentali si prestano. Nel caso presente, è evidente che la forma mentis di un bambino NON viene determinata esclusivamente dai rapporti spaziali in cui cresce. Non si può dire nemmeno che la cultura -- tutt'intera -- di un individuo lo condizioni ineluttabilmente. Inoltre, va tenuto presente che le culture sono variopinte: una determinata città può avere una diversità di "culture urbanistiche" a seconda dei quartieri. Perciò è del tutto possibile che certi bambini di Kansas City siano assai più socievoli di un tipico bambino bolognese e assai più allusivi nell'esprimersi di un tipico bambino algerino.

In definitiva, le culture non dettano leggi: dettano le condizioni in cui gli individui cercano di elaborare i propri orientamenti e comunque solo in parte. Certo, queste condizioni, proprio in quanto condizionanti, producono una tendenza a conformarsi in un certo modo tra i membri di una determinata popolazione considerata nel suo insieme. Ed è la percezione di questa tendenza -- che può benissimo non caratterizzare affatto (o solo in parte) i singoli individui -- che i forestieri chiamano la "forma mentis" della popolazione.

Premesso tutto ciò, possiamo comunque asserire che tendenzialmente gli impianti urbanistici di Algeri, Kansas City e Bologna incoraggiano, nei bambini che crescono nel centro di queste città, visioni diverse dei rapporti spaziali e quindi dei rapporti interpersonali e oggettuali. Possiamo anche asserire che una certa gestione dello spazio urbanistico (disposizione delle strade, ecc.) conferma e rinforza la forma mentis che essa stessa contribuisce a creare: la gente vede rispecchiato nelle cose il modo di concepire il mondo che ha imparato dalle cose e, forte di questa conferma, trova il proprio modo di concepire il mondo "quello più naturale" e l'unico "giusto". Ma non sa dire il senso di ciò che vede. Il senso di una cultura, infatti, sfida l'etichettatura e la riduzione in categorie. Va colto soltanto con empatia. Chi non si lascia prendere, seppure per un istante, dalla cultura dei propri interlocutori, non coglierà mai il senso profondo della loro cultura o delle loro parole.   
    
**Rapporti con la didattica**

Quali conseguenze derivano dalle precedenti considerazioni per chi insegna in classi multietniche?

A questa domanda i corsisti, riunitisi in cinque gruppi di cinque componenti ciascuno, riflettono per un quarto d'ora. Poi formano cinque nuovi gruppi, ognuno composto da un membro di ognuno dei gruppi originari. In questa maniera ogni nuovo gruppo può elaborare una risposta finale che sia il frutto della riflessione dell'intera classe. Le elaborazioni risultano di notevole spessore.

Tutti o quasi concordano che per insegnare (o semplicemente comunicare) ad un bambino di cultura diversa dalla propria sia fondamentale saper entrare nella sua mentalità. L'insegnante che fa questo salto cambia necessariamente comportamento:

non critica più come "illogico" il modo caratteristico di esprimersi del bambino (riconosce che quel modo è inadatto per farsi capire dalla maggior parte degli italiani, ma ne vede la logica interna);

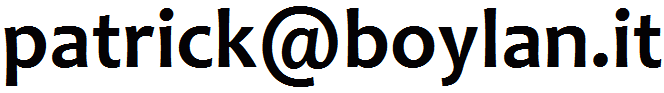
riesce ad appropriarsi di quel linguaggio e ad usarlo nell'interloquire a tu per tu con il bambino (salvo usare la madrelingua del bambino, l'insegnante non può segnalare con maggiore concretezza una volontà di avvicinarsi a lui).

Creata un'intesa linguistica, dunque, diventa assai più facile per l'insegnante portare il bambino a voler imparare -- *bene* -- il modo di parlare che l'insegnante stesso usa abitualmente (l'italiano standard).

Come si vede, le risposte fornite dai corsisti sono acute e il docente del seminario esprime il proprio compiacimento al riguardo. Poi, nel tempo che rimane, egli propone un'utilizzazione molto più semplice, ma altrettanto utile, del concetto di cultura elaborato la volta precedente.

Prima, però, il docente formula una domanda per tastare il terreno :

Ritenete voi che la disposizione dello spazio  in una tipica aula scolastica italiana sia [culturalmente marcata  e abbastanza condizionante?](http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm#CONDIZIONANTE) (Le considerazione sviluppate precedentemente portano infatti a riconoscere che anche l'aula scolastica, in quanto spazio, condiziona i rapporti tra le persone e le cose e quindi esprime una particolare cultura).

[culturalmente neutra o comunque poco condizionante?](http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm#NON-CONDIZIONANTE) (La disposizione di un'aula può apparire poco o per nulla condizionante agli insegnanti che stanno nella cultura scolastica "come un pesce nell'acqua" (il pesce si muove nell'acqua senza nemmeno accorgersi che essa esista o che stia esercitando su di lui una forte pressione per sorreggerlo). Ma per verificare quanto poco la disposizione di un'aula sia realmente "neutra", un insegnante non deve far altro che cambiare per una settimana quella disposizione, secondo le indicazioni fornite in seguito. Se tutto si svolge come prima, allora la tesi del condizionamento sarà smentita. L'autore sarà lieto di pubblicare le eventuali smentite, inviategli all'indirizzo e-mail  (a tutt'oggi non gliene sono mai pervenute).

I corsisti accettano dunque, come ipotesi di lavoro, la tesi che la gestione dello spazio in un'aula scolastica condiziona i rapporti tra gli alunni, tra insegnante e alunni, tra gli alunni e gli oggetti e, non ultimo, *tra gli alunni e le conoscenze impartite*.

Infatti,

-sedersi per terra in cerchio (come si usa ancora in molti villaggi musulmani) oppure

-sedersi al banco -- ma in gruppi di quattro banchi sparsi nell'aula (come si usa in molte scuole americane)

implicano modi diversi di concepire sia lo spazio che il sapere. Nel primo caso il sapere è corale, nel secondo è frutto dell'attività di gruppi di ricerca indipendenti.

Dal momento che i corsisti riconoscono la tesi del condizionamento spaziale, non possono non riconoscere che, in Italia, l'esistenza di un certo tipo di banco e la sua disposizione nell'aula è necessariamente condizionante: essa trasmette la cultura scolastica italiana.

In questo modo la scuola "accultura" non solo gli allievi figli d'immigrati ma anche gli stessi alunni italiani. Infatti, tutti crescono in ambienti familiari in cui prevale una gestione dello spazio sicuramente meno costrittiva di quella che essi ritrovano poi a scuola. (A casa, per esempio, nessuno di loro deve rimanere seduto ad un tavolo, in maniera composta, per tutta una mattinata, può toccare tutte le persone intorno a loro, ecc.) Tutti, perciò, devono fare uno sforzo per abituarsi alla particolare visione del mondo che esprime la cultura scolastica italiana. L'allievo figlio d'immigrati si deve abituare a quella cultura in quanto italiana, l'allievo italiano in quanto scolastica.

Premesso ciò, il docente propone per l'incontro successivo (il laboratorio) di gestire la disposizione dell'aula secondo criteri culturali diversi da quelli italiani tradizionali. I corsisti potranno in tal modo sperimentare sulla propria pelle il concetto di cultura come visione-del-mondo esistenziale o *Weltanschauung*. Inoltre, impareranno un'attività didattica che potranno riutilizzare subito nelle loro lezioni a scuola: l'insegnamento della comunicazione culturale attraverso una diversa gestione degli spazi nell'aula.

Qualche corsista dubita della praticabilità della proposta: bidelli, colleghi e presidi tendono a non gradire spostamenti di mobili. Il docente ribatte che di regola le obiezioni cessano se l'attività viene presentata come sperimentazione interculturale. Qualche altro corsista teme l'indisciplina in aula se gli alunni escono dagli schemi e si siedono per terra alla musulmana o si siedono in gruppetti all'americana. Il docente sostiene che l'esperienza dimostra proprio il contrario: dopo un momento passeggero di esaltazione, gli alunni entrano nel gioco. Quando poi, finita la sperimentazione, dovranno tornare a sedersi nella maniera tradizionale, lo fanno addirittura più volentieri di prima: sentono che la loro "cultura" (quella che vivono a casa) ha avuto spazio e riconoscimento a scuola.   
  

Altro esempio laboratorio 2 <http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm#QUIZ-1>

<http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm#QUIZ-3>

<http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm#AULA-A-2>

<http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan13.htm>

**2. status e gerarchia**

Stratificazioni e differenze sociali esistono in tutte le società, per cui in una stessa cultura la comunicazione interpersonale è spesso caratterizzata da relazioni asimmetriche legate ad una diversa distribuzione del potere. Varia tuttavia da cultura a cultura il modo di percepire, tollerare e rendere esplicita la distanza gerarchica che ne deriva, sia attraverso la scelta di determinati registri verbali, che nell’uso di vestiti e oggetti come simboli di status.

Nelle culture in cui il concetto di gerarchia è molto forte, come quelle africane o asiatiche, la consapevolezza circa il proprio ruolo nella società e nella famiglia informa di sé l’intera sfera delle relazioni interpersonali. Pertanto, anche nell’incontro con un individuo di cultura diversa si avrà la tendenza ad esplicitare sin da subito la propria posizione sociale ed economica, cosa che può creare imbarazzo o irritazione se l’interlocutore percepisce status e gerarchia in maniera differente. Infatti, nelle culture in cui la distanza gerarchica è debole (es. quella nord-americana o nord-europea), in quanto uguaglianza e rispetto del singolo sono ritenuti prioritari, l’ostentazione di simboli di prestigio o di privilegi tramite titoli e appellativi è di solito mal tollerata. La questione diventa particolarmente delicata in ambito formativo, in cui l’interazione tra insegnante e studenti o tra insegnante e genitori ingenera l’incontro di tradizioni educative e percezioni gerarchiche reciproche spesso molto diverse (vedi anche Stili partecipativi e culture diverse).

Riportiamo di seguito le differenze nell’interazione tra insegnante e studenti sulla base della distinzione di G. Hofstede (“Cultural Differences in Teaching and Learning”, in International Journal of Intercultural Relations, Vol. 10, No. 3, 1986, pgg. 301-320) tra società a distanza gerarchica forte e società a distanza gerarchica debole. Non è superfluo notare che, nelle stesse intenzioni dell’autore, il quadro descritto presenta due realtà estreme e che la maggioranza delle società, pertanto, non si riconoscerebbero perfettamente in nessuna delle due categorie. Può quindi accadere che paesi come l’America o Israele, trovino più punti di contatto con il modello delle società a distanza gerarchica debole, mentre altri come il Messico o la Cina, si sentano più rappresentate dal secondo, mentre altre ancora, come l’Italia o la Spagna, si riconoscano parzialmente in entrambe.

|  |  |
| --- | --- |
| Si tratta dunque di uno strumento utile ad un confronto tra tendenze abbastanza generali piuttosto che di dati volti a stereotipare comportamenti individuali, i quali vanno sempre tenuti in dovuto conto. ***Società a distanza gerarchica debole*** | ***Società a distanza gerarchica forte*** |
| • *L’ insegnante rispetta l’indipendenza dei propri studenti*  • *L’iniziativa degli studenti è molto importante (educazione centrata sullo studente)*  • *Gli studenti iniziano la comunicazione*  • *Gli insegnanti si aspettano che gli studenti trovino da soli la via da seguire*  • *Gli studenti sono incoraggiati a prendere la parola spontaneamente*  • *Agli studenti è permesso di esprimere la propria opinione*  • *La qualità dell’apprendimento è frutto della bravura dell’allievo e dell’insegnante*  • *Nei conflitti tra insegnante e studente, i genitori prendono le difese del figlio*  • *Gli insegnanti vengono trattati come pari fuori dalla classe*  • *Gli insegnanti giovani sono più apprezzati di quelli anziani* | • *L’insegnate ha diritto al rispetto da parte degli studenti*  • *L’ordine in classe è molto importante (educazione centrata sull’insegnante)*  • *Gli studenti aspettano che sia l’insegnante ad iniziare la comunicazione*  • *Gli studenti si aspettano che l’insegnante mostri loro la via da seguire*  • *Gli studenti prendono la parola solo se interpellati dall’insegnante*  • *Gli studenti accettano sempre ciò che dice l’insegnante*  • *La qualità dell’apprendimento è frutto della bravura dell’insegnante*  • *Nei conflitti tra insegnante e studente, i genitori danno ragione all’insegnante*  • *Gli insegnanti vengono rispettati anche fuori dalla classe*  • *Gli insegnanti anziani sono più rispettati di quelli giovani* |

Il concetto di gerarchia si fonda su quello di *status* che, nelle varie culture, può essere attribuito o ottenuto a seconda di nascita, età, sesso, livello di istruzione, appartenenza familiare, occupazione, potere economico, ruolo sociale, ecc. In molti paesi africani e asiatici, ad esempio, l’età è simbolo di saggezza e di alto prestigio sociale, pertanto i rapporti familiari e sociali sono regolati da precise scelte linguistiche oltre che da norme comportamentali: in cinese, ad esempio, non si può fare riferimento ad uno zio paterno senza indicare contemporaneamente se è un fratello maggiore o minore del padre. In quanto all’attribuzione di status legato alle differenze di genere, il contesto religioso ha certamente il suo peso: nei paesi arabo-musulmani, ad esempio, alla donna viene attribuito lo status particolare di credente, sposa e madre per sottolinearne il ruolo di portatrice di valori religiosi e preservatrice delle tradizioni, escludendola però spesso dalla vita pubblica di pertinenza dell’uomo. Ad un’attenta analisi del Corano si scopre tuttavia che non tutto è attribuibile a questioni puramente religiose, ma che la concezione della donna nel mondo arabo-islamico è anche il frutto di un lungo processo storico in cui la religione si è fatta codice espressivo di rapporti di forza prevalenti

**3. La religione e le pratiche culturali**

Interrogarsi sulle norme e sui valori di altre comunità culturali significa anche riflettere sul ruolo che la religione riveste nella definizione sia di comportamenti rituali socialmente condivisi che di scelte e posizioni soggettive. La sua funzione di conservazione della sfera simbolica rende la religione un meccanismo coagulante di appartenenza ad un’identità collettiva: chiese e moschee sono luoghi della condivisione e dell’incontro e, quindi, di appartenenza ad un gruppo, oltre che emblemi di una professione di fede. Parallelamente, i testi sacri (Bibbia, Corano, Talmud, ecc.) costituiscono referenti importanti per orientare vissuti individuali e collettivi, anche oltre le frontiere nazionali. Come è noto, può esistere un generale consenso tra popolazioni musulmane maghrebine, pachistane o senegalesi su come alimentarsi, abbigliarsi, educare i propri figli ecc. Tuttavia, vale la pena sottolineare che le religioni sono anche dei referenti instabili e provvisori che, come le stesse “culture”, sono soggetti al mutamento. Esse vanno pertanto lette alla luce dei diversi contesti storico-culturali in cui si sono formate, dei percorsi biografici e degli universi socioculturali dei migranti che le rappresentano ai nostri occhi, dell’ibridazione che subiscono nell’incontro con la società italiana. Si scopre così che anche tra popolazioni con una religione “totalizzante” come l’Islam esistono persone alle quali la religione interessa poco o per niente, come succede spesso in Italia o nel resto dell’Occidente; che esistono tante e tali sfumature all’interno del “mondo musulmano” per cui non ci si deve sorprendere se un pachistano accetta un bicchiere di vino o se una tunisina non indossa il *chador*.

Questo ci porta a concludere che, nell’incontro interculturale, è necessario operare con cautela prima di considerare - solo per fare un esempio tra i più diffusi - l’Islam come blocco indifferenziato e di ascrivere a prescrizioni coraniche comportamenti visibili (dal modo di abbigliarsi alla relazione tra i sessi) che spesso dipendono da specifiche pratiche culturali locali. Non considerare queste diversità, inerenti al singolo migrante o alla comunità culturale da cui proviene, può comportare il rischio che certi simboli identitari (*chador*, turbante *sikh*, ecc.) siano stigmatizzati come catalizzatori di differenze interreligiose irrimediabili e, dunque, dell’impossibilità di trovare punti in comune su cui fondare una comunicazione efficace. Come rilevato da alcune ricerche sociologiche, sono talvolta gli stessi migranti a rivendicare determinati simboli come tratti peculiari della propria religione: il loro recupero in terra di migrazione si arricchisce di nuovo senso e diventa un modo per enfatizzare un’appartenenza identitaria che si sente minacciata.

**4. I tabù**

Derivante dal polinesiano ‘ta-pu’ - nel quale indicava il sacro e, quindi, l’inibito - nelle società moderne il termine tabù indica ciò che è proibito per tradizione morale e sociale, il quale può essere o meno interdetto dalla giurisdizione formale.

Sebbene esistano tabù comuni a gran parte delle culture (relativi, ad esempio, a sessualità, morte, malattia, funzioni e umori corporali, ecc.), ve ne sono molti che variano considerevolmente da cultura a cultura, come ad esempio i tabù legati all’uso dei gesti, del vestiario o del cibo*,* ma anche ad aspetti apparentemente superficiali come animali, numeri e colori. Trattandosi di costruzioni sociali, i canoni che determinano il grado di inaccettabilità di un tabù sono legati allo specifico contesto socioculturale e storico in cui sono stati creati. Si pensi a quanto poteva essere tabù la nudità nella nostra società di qualche decennio fa e a quanto lo è oggi o all’insorgere di tabù “moderni” come quelli legati alla sfera delle cure psicologiche o della pedofilia.

Dal punto di vista più strettamente verbale, i tabù possono riguardare:

- *parole o nomi*, come il divieto di nominare il nome di Dio nella religione ebraica o all’uso, diffuso in più lingue, di eufemismi, metafore e vocaboli specialistici per dissimulare il concetto tabuizzato (es. “trapasso/decesso” per *morte*, “bisogni fisiologici/deiezioni” per *escrementi*, “persona della terza età/anziano” per *vecchio,* ecc.);

- *argomenti di conversazione:* parlare del proprio reddito è per noi italiani alquanto innaturale, mentre se ne discute con più disinvoltura in America, in Oriente o in molti paesi emergenti in cui l’esibizione del denaro è accettata e ricercata (P. E. Balboni, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 1999, pag. 67); informarsi circa l’età, lo stato civile, il credo religioso o politico dell’interlocutore al primo contatto è spesso considerato indiscreto nelle culture occidentali, mentre in Cina e in altre culture asiatiche è un modo per stabilire un rapporto di fiducia con l’altro.

In quanto specifici di una determinata cultura e non sempre codificati, i tabù rappresentano dunque un aspetto delicato nell’interazione interculturale. La loro inconscia violazione da parte di uno dei partecipanti e il blocco comunicativo che ne può derivare sono spesso l’unico modo per diventarne consapevoli. Nella classe multietnica, sarebbe pertanto indicato avviare un “discorso sul tabù” (H. Schröder “Recherche interculturelle sur le tabou - un défi aux sciences culturelles”, in *Etudes culturelles internationales,* Section VII, INST, 1999) al fine di sensibilizzare gli studenti circa gli argomenti, gli oggetti e le azioni tabuizzate nelle varie culture presenti in classe, nel rispetto dei reciproci contesti culturali e comunicativi. A tal fine sarà utile facilitare l’apprendimento di un vocabolario adeguato (eufemismi, metafore, circonlocuzioni, ecc.), di strategie verbali e non verbali, di strategie metacomunicative di riparazione atte alla gestione dei domini tabuizzati.