

COMPETENZE INTERCULTURALI

Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo,
giuridico, aziendale, sanitario
e della mediazione culturale

a cura di **Agostino Portera**



La melagrana
Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



La melagrana

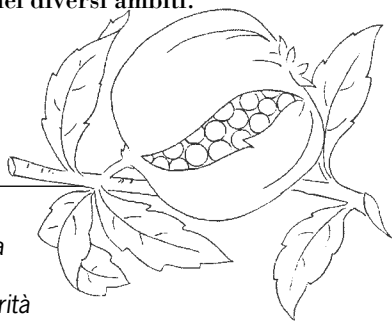
Collana diretta da Graziella Favaro

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diverse dimensioni dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale quotidiano, nei servizi e nella città.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti, con uno sguardo attento al significato generale che essi possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui si sono realizzati.

In ogni caso, l'attenzione è rivolta a proporre testi che mettano in luce temi e aspetti poco trattati nella pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare le due dimensioni della riflessione e della proposta operativa. I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti e gli educatori in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, agli educatori dei servizi educativi per l'infanzia, a chi opera nei luoghi di aggregazione per minori, alle figure di mediazione interculturale che svolgono il loro lavoro nei servizi per tutti. Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.



COMITATO SCIENTIFICO

Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Lorenzo Luatti, *Oxfam Italia - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Trento*
Davide Zoletto, *Università di Udine*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

COMPETENZE INTERCULTURALI

Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo,
giuridico, aziendale, sanitario
e della mediazione culturale

a cura di **Agostino Portera**



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

Il volume è stato stampato con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università di Verona.

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione: Globalizzazioni, educazione e competenze interculturali , di <i>Agostino Portera</i>	pag.	9
---	------	---

Parte I

Competenze interculturali nella teoria

1. Globalizzazioni, interdipendenza e competenze interculturali , di <i>Agostino Portera</i>	»	15
1.1. Competenze comunicative	»	19
1.1.1. Cosa si intende per competenza?	»	20
1.2. Comunicazione, cultura, competenze interculturali	»	22
1.3. Comunicazione e competenze alla luce della pedagogia interculturale	»	24
1.4. Limiti e trappole	»	26
2. Competenze interculturali in ambito scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione: finalità e metodologia della ricerca , di <i>Agostino Portera</i>	»	28
2.1. Finalità della ricerca	»	29
2.2. Metodologia della ricerca	»	30
2.2.1. La ricerca-azione	»	31
3. Competenze interculturali nella letteratura aglofona , di <i>Paola Dusi, Angela Vecchio</i>	»	40
3.1. Definire la competenza interculturale: stato dell'arte	»	41
3.2. Le competenze interculturali nei modelli anglosassoni	»	44
3.3. Una strada in salita	»	54

4. Competenze interculturali: il contributo pedagogico italiano , di <i>Barbara Guidetti, Stefania Lamberti</i>	pag.	56
4.1. Competenza: un chiarimento necessario	»	57
4.1.1. Competenza: il punto di vista pedagogico	»	58
4.2. La ricerca: analisi della letteratura italiana	»	59

Parte II

Competenze interculturali nella pratica

5. Analisi dei risultati: settore educativo-scolastico , di <i>Manila Franzini, Marta Milani, Stefania Lamberti</i>	»	67
5.1. Competenze interculturali nel contesto scolastico	»	67
5.2. Campione d'indagine, strumenti e dati raccolti	»	69
5.3. Le azioni della ricerca	»	70
5.4. Dati raccolti	»	70
5.5. Analisi dei dati: dal dire dei docenti ad una proposta di definizione di competenze interculturali	»	73
5.5.1. Il dire delle insegnanti: Sapere	»	74
5.5.2. Il dire delle insegnanti: Saper essere	»	75
5.5.3. Il dire delle insegnanti: Saper fare	»	77
5.6. Proposta di un modello di competenze interculturali	»	80
6. Competenze interculturali nel settore aziendale , di <i>Barbara Guidetti, Angela Vecchio</i>	»	83
6.1. Le aziende italiane nel XXI secolo	»	83
6.2. Selezione del campione e strumenti di rilevazione	»	85
6.3. Risultati della ricerca: competenze interculturali, il punto di vista degli operatori	»	88
6.4. Modello di competenze interculturali per l'azienda	»	90
6.5. Riflessioni conclusive	»	93
7. Competenze interculturali in ambito sanitario , di <i>Elisa Iseppi, Laura Pressi</i>	»	95
7.1. Difficoltà comunicative nel settore sanitario: analisi della letteratura	»	95
7.2. Domanda e metodologia di ricerca	»	97
7.2.1. <i>Focus group</i>	»	98
7.2.2. Interviste semi-strutturate	»	99
7.3. Analisi dei dati	»	99
7.3.1. Analisi del <i>focus group</i>	»	99

7.3.2. Analisi delle interviste	pag.	102
7.3.2.1. Fattori di ostacolo vs. facilitanti per le relazioni multiculturali in ambito sanitario	»	103
7.4. Un modello per le competenze interculturali in sanità	»	104
7.5. Riflessioni critiche	»	106
7.6. Proposte pedagogiche	»	108
8. Competenze interculturali: il settore giuridico, di Fabio Alba, Alessandra Cordiano	»	111
8.1. Premessa	»	111
8.2. Globalizzazione e cittadinanza; obiettivi della ricerca	»	112
8.3. Campione e strumenti d'indagine	»	114
8.4. Difficoltà percepite, strategie adottate	»	116
8.5. Competenze interculturali nel settore giuridico	»	117
8.6. Modello di competenze interculturali	»	120
9. Competenze interculturali nella mediazione, di Paola Dusi	»	125
9.1. Competenze interculturali alla prova	»	126
9.1.1. Competenze comunicativo-relazionali	»	127
9.1.2. Conoscenze linguistico-culturali	»	129
9.1.3. <i>Self-awareness</i>	»	132
9.1.4. Conoscenza della cultura e del linguaggio tecnico delle istituzioni in cui si realizza la mediazione	»	134
9.1.5. Formazione continua	»	135
9.2. Un profilo professionale complesso	»	136
10. Competenze interculturali per la società complessa, di Agostino Portera	»	140
10.1. Sintesi dei risultati: competenze interculturali nei singoli settori di analisi	»	142
10.2. Modello di competenze interculturali	»	144
Bibliografia	»	153

Introduzione: Globalizzazioni, educazione e competenze interculturali

Globalization is de-territorialising the skills and competencies it rewards, thereby generating powerful centripetal forces on what students the world over need to know.

(Suarez-Orozco, Qin-Hilliard 2004, p. 6)

Pinkerton, ufficiale della Marina degli Stati Uniti, sbarcato a Nagasaki per vanità e spirito d'avventura si unisce in matrimonio con una *geisha* quindicenne di nome Cio-Cio-San (giapponese: Chōchō-san; Madama Farfalla). Butterfly si innamora talmente tanto da scegliere l'assimilazione alla cultura dello sposo: ripudia i propri antenati (ed è, a sua volta, ripudiata dallo zio Bonzo) e abbraccia la religione cristiana. Acquisendo il diritto locale di ripudiare la moglie anche dopo un mese dalle nozze, Pinkerton abbandona la giovanissima sposa, ritorna in patria e si risposa senza dare notizia. Butterfly, forte di un amore ardente e tenace, pur struggendosi nella lunga attesa accanto al bimbo nato da quelle nozze, continua a ripetere a tutti la sua incrollabile fiducia nel ritorno dell'amato. Dopo tre anni, Pinkerton ritorna, accompagnato dalla donna sposata regolarmente negli Stati Uniti, per prendersi il bambino (della cui esistenza era stato messo al corrente dal console) e portarlo con sé in America. Soltanto di fronte all'evidenza dei fatti Butterfly comprende: la sua grande illusione, la felicità sognata accanto all'uomo amato, è svanita del tutto. Decide, allora, di scomparire dalla scena del mondo, in silenzio, senza clamore; dopo aver abbracciato disperatamente il figlio, si uccide (secondo l'usanza giapponese denominata *jigai*) con un coltello donatole dal padre (Giacosa G., Illica L. e Puccini G. 1904).

All'alba del nuovo millennio, i drastici cambiamenti sottesi a globalizzazione, interdipendenza, rivoluzione tecnologica e informatica paiono sempre più sfociare in profonde e laceranti crisi sul piano economico, produttivo, ambientale, politico, sociale, culturale, dell'identità, dei rapporti fra Stati e persone di nazionalità diverse. S. Bertman (1998) ha coniato i concetti *hurried culture* e *nowist culture* per significare come la fretta, l'assenza di tempo e l'esaltazione unilaterale del presente condizionino la vita nelle società occidentali. Mentre in passato si conoscevano bene i fini da raggiungere (il problema del pellegrino era "come arrivare a destina-

zione?”), il cittadino di oggi si chiede: “dove potrei o dovrei andare? Dove mi porterà la strada che ho intrapreso?” – a parere di Z. Bauman (2002, p. 187) – oggi la speculazione e i mercati sono senza un controllo, il capitalismo è un grande parassita e il potere finanziario ha creato un’economia immaginaria, virtuale, guadagnando interessi e spostando capitali da un posto all’altro. La “modernità liquida” ha causato un divorzio fra politica e potere, generando instabilità: esige costantemente il saper scegliere il tracciato meno rischioso, cambiando in fretta direzione “prima che la strada diventi impercorribile o prima che il tracciato sia modificato, o prima che la destinazione agognata sia spostata altrove o abbia perduto il suo precedente splendore” (*Ibid.*).

Tali crisi del periodo postmoderno, scaturite in seguito all’indebolimento dell’autorità, alla polifonia dei messaggi valoriali e alla frammentarietà della vita, attengono a tutti i settori dell’esistenza umana (famiglia, scuola, lavoro, politica, ecologia, mass media), ma in particolare si manifestano come *crisi educativa*, e di riflesso anche pedagogica: com’è possibile educare in assenza di tempo e se non si conoscono i contenuti e soprattutto gli obiettivi? La crisi educativa si palesa anche nell’accesso disuguale all’università, nell’istruzione basata sul profitto, a beneficio solamente di un’*élite* privilegiata, laddove le altre persone sono considerate come oggetti (Nussbaum 2010).

Per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento, non si può più puntare sul cosiddetto “progresso” (che spesso umanamente ci ha solo portati indietro, né sul consumo, né sulla crescita (finità del mondo). Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità, è indispensabile *investire sull’educazione* e sulle *competenze interculturali* (CI). Diviene necessario e urgente superare i principi neoliberisti della neutralità, per sostituirli con la cura e la responsabilità.

Riconoscere l’importanza dell’educazione implica anche il ripensarne contenuti, metodi e finalità alla luce dei reali cambiamenti. La vera sfida consiste nel superare ogni forma di dogmatismo, etnocentrismo e nazionalismo passati, senza però cadere nelle trappole del relativismo, dello spontaneismo, della standardizzazione (*one-size-fits-all*) e del tutto è concesso. A tutt’oggi, la risposta più idonea alla nuova situazione è contenuta nell’approccio *interculturale*, autentica rivoluzione pedagogica (Grant, Portera 2011; Portera 2013).

Nel contempo, non solo in famiglia o a scuola, ma in tutti i settori precipi dell’esistenza umana, oltre alle specifiche competenze disciplinari, sono richieste abilità aggiuntive sul piano cognitivo, emotivo e relazionale, che attengono anzitutto la capacità di saper operare in contesti linguisticamente e culturalmente complessi. Si tratta di CI che consentano di gestire il rapporto con l’alterità in maniera proficua generando arricchimento personale

e sociale. Tuttavia, tale concetto, nato negli Stati Uniti negli anni Trenta e impiegato inizialmente nel settore militare ed economico e successivamente anche in quello educativo, a tutt'oggi presenta molte incomprensioni. Nonostante l'amplissima letteratura internazionale (specie in lingua inglese) e nonostante il recente interessamento da parte delle istituzioni europee, permangono molteplici lacune e limiti: sussistono incomprensioni e discordanze sui piani terminologico, semantico e operativo; non si è riflettuto opportunamente sulle questioni inerenti la formazione; si applicano scale di misurazione spesso sommarie, riduttive, se non addirittura fuorvianti. Pertanto, emerge la necessità e l'urgenza di riflettere in maniera compiuta sul concetto di CI.

Nelle pagine seguenti sarà presentato un progetto di ricerca del Centro Studi Interculturali di Verona, volto ad elaborare un modello teorico di CI, con implicazioni sui piani teorico, pratico-operativo, metodologico e della formazione. Dopo i primi capitoli introduttivi sullo sviluppo e il significato di CI, nonché sulla metodologia della ricerca, saranno presentati i risultati dell'analisi critica della letteratura soprattutto anglofona, ma anche italiana. Su tale base è stata elaborata una griglia con indicatori per definire le CI, sono stati selezionati alcuni "operatori privilegiati" (con esperienze nell'intervento interculturale) ed è stata attuata una ricerca empirica qualitativa con la metodologia dei *focus group* e delle interviste semistrutturate. A partire dal capitolo 5 saranno presentati i risultati nei settori: scolastico, aziendale, giuridico, sanitario e della mediazione interculturale. Concluderà il libro un tentativo di elaborazione di un modello di CI, con implicazioni operative concrete.

Le globalizzazioni esigono la deterritorializzazione delle abilità (Suarez-Orozco, Qin-Hilliard 2004, p. 6). Scopo precipuo del presente lavoro sarà quello di fornire riferimenti teorici certi, nonché stimolare ulteriormente la riflessione e la ricerca in questo settore di ineludibile significanza sia sul piano professionale sia nell'esercizio della cittadinanza democratica attiva.

Agostino Portera

Parte I
Competenze interculturali nella teoria

1. Globalizzazioni, interdipendenza e competenze interculturali

di *Agostino Portera*

Un ragazzo di origine messicana, a Londra per un corso di inglese, usa la corsia pedonale errata per l'entrata e l'uscita della metropolitana nelle ore di punta, creando scompiglio nel fluire delle persone. Fermato da un poliziotto ed invitato a spiegarne il motivo, chiarisce che da quando è arrivato nella città londinese si sente molto solo e soprattutto bisognoso di contatto fisico, che nel suo Paese avviene in maniera spontanea nei rapporti interpersonali e nella modalità di vita sociale. Preso dallo sconforto, l'unico modo che ha trovato per "toccare ed essere toccato" da altri esseri umani è stato quello di recarsi nella metropolitana nei momenti di massimo afflusso di gente.

Una mamma tedesca, di religione cattolica, racconta che durante la seconda guerra mondiale ogni sera pregava perché il proprio figlio soldato e la propria Nazione risultassero vittoriosi nelle battaglie. Improvvisamente una sera le venne in mente che probabilmente in quello stesso momento la mamma di un soldato dell'esercito "nemico" stava pregando per il proprio figlio chiedendo esattamente la stessa cosa.

Un impiegato di banca inglese, invitato a cena, arrivato a casa del collega giapponese abbraccia e bacia la moglie sulle guance in presenza del marito, senza sapere che tale comportamento viene ritenuto da loro come troppo intimo. Solo lo spirito di adattamento del marito, che finge di non vedere, consente il normale svolgimento della serata.

Un immigrato dal Pakistan parla con un tono talmente alto che gli interlocutori si allontanano da lui con disprezzo. Ripreso da un amico che gli chiede come mai stesse gridando, risponde che per conto suo adoperava un tono di voce "normale".

Da queste brevi testimonianze, raccolte dalla BBC di Londra (BBC 2013), emerge come le culture nelle quali si nasce, si vive e si cresce, generalmente assimilate in maniera inconsapevole, influiscano sul modo di comportarsi, di vedere il mondo. Tali culture differiscono non solo da un

Paese all'altro, ma anche in seguito a molti altri fattori: città-periferia, montagna-pianura, genere maschile-femminile, orientamento religioso, politico, condizione socio-economica, scolarizzazione, ecc. Pertanto, fra gli esseri umani della terra, le differenze rappresentano la norma e non l'eccezione e le comunanze non sono solamente attribuibili a categorie geografiche (luogo di vita) o politiche (nazionalità). Inoltre, è molto difficile individuare e descrivere la propria cultura e come essa influisca sui comportamenti; ancora più difficile è valutare e descrivere la cultura di persone di diversa provenienza o appartenenza. Il problema è che spesso giudichiamo e valutiamo tutto dal nostro punto di vista ritenuto universale (etnocentrismo). Valori, attitudini, modi di pensare e di comportarsi sono ritenuti come uguali per tutti e sono posti alla base di valutazione dei comportamenti degli altri. La qualcosa può generare moltissimi conflitti in contesto multiculturale (turni di parola, tono della voce, quando interrompere e intervenire).

Cos'è la cultura? Molto difficile da definire: valori, lingua, comportamenti condivisi. Prodotti (cibo, architettura, letteratura), comportamenti (lingua, gesti: uso del silenzio), idee e visioni del mondo (attitudini, credenze, come sono organizzate le società, ruoli delle donne e degli uomini). Nella definizione di E.T. Hall (1959, p. 8), "cultura è tutto ciò che attiene il modo di vivere delle persone". La cultura in cui viviamo ci sembra così normale che non ce ne rendiamo più conto. Veniamo al mondo e cresciamo sempre in una certa cultura, acquisendo inconsapevolmente norme, comportamenti, idee, *patterns*, i quali sono invisibili ma determinano il nostro modo di vedere il mondo (cibi, modi di mangiare, di salutare, tono di voce, distanza, toccare gli altri). Non solo per imparare lingue diverse ma anche per conoscere o riuscire a giudicare culture differenti, è necessario tenere conto di tutte queste parti: regole e altri aspetti "grammaticali", simili a verbi, aggettivi e sostantivi delle lingue.

Lingue e culture sono fortemente correlate fra loro. Le lingue sono simboliche e rispecchiano le culture (uso del lei e del tu, gerarchie). Non tutti i popoli del mondo usano la lingua nel modo in cui lo facciamo noi. Per esempio, secondo B. Whorf (2002), studiando la lingua di diversi gruppi del Polo Nord, ci si accorge che gli Inuit impiegano tante parole per indicare la neve: la neve che cade, la neve marcia, la neve sul terreno. Inoltre, il tempo è considerato come un evento continuo che non può essere diviso in unità (non si può dire l'una, le due), non ci sono parole per distinguere le stagioni, non esistono verbi al passato né al futuro. D'altro canto da una ricerca sugli Hopi, una tribù di indiani d'America, emerge che essi adoperano un unico termine per ogni oggetto che vola, tranne gli uccelli (l'insetto, l'aeroplano e l'aviatore sono la stessa parola) (Whorf 2002, p. 106). Da tali scoperte Whorf ha asserito che la struttura ed il vocabolario di una lin-

gua riflettono in modo rilevante la modalità di pensiero e di percezione della realtà. Inoltre le lingue non sono universali, emergono le difficoltà di traduzione linguistica nel trovare termini corrispondenti quando non esistono esperienze uguali o simili. Nella lingua cinese il tempo non si misura oggettivamente, ma in base all'esperienza soggettiva (se si fa qualcosa di interessante e piacevole scorre in fretta, rispetto a quando ci si annoia o si soffre). In cinese non è importante la persona singola, bensì il gruppo o il contesto in cui si trova (al contrario dell'Occidente, nell'indirizzo si comincia dal Paese, poi la città, la via e alla fine il nome). Il rapporto con Dio, la parola *Inshallah*, intercalata molto spesso nei Paesi di religione islamica, è intesa in termini di fatalismo in Occidente.

Rispetto al linguaggio *non verbale* le differenze spesso sono maggiori e più difficili da comprendere e gestire. In alcune culture in Africa, America o Sud Europa, ci si muove molto mentre si parla, si usa molta gestualità. D'altro canto, per esempio nei Paesi scandinavi non è frequente usare o muovere molto il corpo durante la conversazione, mentre in Giappone la gestualità può essere intesa come perturbante l'armonia sociale e invasiva dello spazio personale di altri. In Paesi arabi, prima di iniziare qualsiasi comunicazione importante, è necessario seguire dei rituali tipo sedersi, bere una tazza di tè, parlare della famiglia, salute ecc. Nei Paesi mediterranei, generalmente, guardarsi negli occhi mentre si parla è considerato un segno di attenzione e rispetto, mentre proprio il contrario avviene in Nord Europa, in Cina o in Giappone. In alcune culture, come Cina o Giappone, è fondamentale l'armonia sociale. Pertanto, è importante sorridere e mostrare accettazione per l'altro, mentre i conflitti o differenze di opinioni non sono mostrati se non in maniera molto cauta o indiretta. Se in Europa sorridere denota l'essere d'accordo, oppure l'aver compreso quanto viene detto, in Giappone ascoltare sorridendo può significare che chi ascolta si limita a sorridere e a mantenere il silenzio per non offendere l'altro (Balboni 2007, p. 40). Nella comunicazione non verbale rientrano anche *segnali e simboli*: un Rolex, pesanti catene d'oro, gravi anelli con pietra preziosa indossati da un cittadino arabo o slavo possono portare l'Europeo "raffinato" a pensare di trovarsi di fronte ad un'ostentazione di ricchezza rapidamente e spesso malamente acquisita; in Cina il colore bianco è segno di lutto, mentre in Europa è usato dalla sposa come segno di purezza (Balboni 2007, p. 40); auto di lusso, fuoristrada, vestiti firmati usati da certi gruppi culturali per mostrare il proprio *status* elevato, possono sortire incomprensione o rifiuto in contesti diversi.

Nella comunicazione altri aspetti importanti concernono il piano *para-verbale*, come il tono della voce o il silenzio. Persone appartenenti alle culture "verbali" dei Paesi mediterranei e dell'America latina, dove si parla molto, vivono lunghe pause e silenzi come segni di aggressione. L'utilizzo

di segni verbali e non verbali dipende da “regole comunicative” condivise in una cultura. Per esempio: “i latini non tollerano il silenzio e se a tavola, in macchina, in un colloquio ci sono dieci secondi di silenzio incominciano a parlare anche di nulla, [...] gli scandinavi e i baltici invece apprezzano le pause e tendono a irritarsi del cicaliccio qualsiasi” (Balboni 1999, pp. 98-99); mentre per il “finlandese” una breve pausa tra l’ultimo commento di un interlocutore e la successiva osservazione è un importante segno di rispetto, per il “tedesco”, la pausa potrebbe significare indecisione, incapacità di discutere dell’altro (Reuter, Schröder, Tütula 1991, pp. 18-24); un europeo in un primo incontro con un cinese, se si sente rivolgere certe domande (come: “è sposato?, ha figli?”, “quanto guadagna al mese?”) percepirà la controparte come scortese e invadente; per l’interlocutore cinese l’interesse per questioni personali è parte di un primo incontro ed equivale ad una dimostrazione di cortesia, perché mostra attenzione per l’altro (Liang 1996, p. 339).

Attualmente si assiste a crescenti globalizzazioni. Il mondo diviene sempre più piccolo, globale e interdipendente. Sempre più spesso siamo in contatto con persone molto differenti sul piano etnico, linguistico e culturale. Nel tempo delle globalizzazioni si assiste a forti mutamenti spazio-temporali, definiti “società liquida” da Z. Bauman, “non luoghi” da M. Augé, “spazio dei flussi” da M. Castells, “compressione spazio-temporale” da D. Harvey. A fronte di ciò è possibile dedurre alcune conseguenze che attengono l’emergere di nuove gerarchie sociali, di diverse tipologie di comunità e, in sostanza, di un profondo processo dissolutivo delle strutture fondamentali della modernità (Stati-Nazioni, classi sociali, sindacati, ecc.). Per quanto abbia origine nelle macrostrutture delle tecnologie informatiche, dei trasporti ad alta velocità e del nuovo capitalismo flessibile, il processo chiamato globalizzazione arriva ad investire in maniera travolgente la dimensione più intima dell’esperienza personale.

In forza di ciò, esseri umani con culture, religioni, valori e linguaggi diversi, sono sempre più chiamati a convivere ed interagire in luoghi, contesti e tempi sempre più ristretti. A fronte delle diverse modalità comunicative, sul piano verbale, paraverbale e non verbale, esistenti nelle diverse aree della terra, sono inevitabili incomprensioni, problemi e conflitti. Pertanto, soprattutto nelle relazioni lavorative, nelle multinazionali, nella sanità, nei media o nel settore giuridico diviene fondamentale essere consapevoli delle possibili differenze ed acquisire delle competenze specifiche. Nelle società multietniche e multiculturali, tali conoscenze e competenze divengono ineludibili nella relazione privilegiata del rapporto educativo e dell’insegnamento.

1.1. Competenze comunicative

Analizzando da vicino la comunicazione fra persone con differenti retroterra linguistico-culturali, emerge che la comunicazione interpersonale esige delle competenze specifiche, culturalmente radicate, rispetto alle diverse forme di espressività. Di fatto, essa avviene attraverso un codice condiviso: il linguaggio, inteso come insieme di segni (in comune all'interno di una certa area culturale) che oggettiva il pensiero soggettivo, dando forma all'espressività. Come afferma P. Watzlawick (1978), i significati di segni e suoni del linguaggio sono di natura convenzionale. Il segno linguistico è costituito da due elementi: il significante (immagine acustica) e il significato (concetto). Il legame tra loro è frutto di una convenzione linguistica che affonda le radici nella storia socio-culturale della comunicazione umana. La comunicazione interpersonale verbale può essere allora intesa come un processo di trasmissione di complessi concettuali di significato tra soggetti dialoganti, secondo un codice condiviso di linguaggio, la cui storia è interconnessa con il complesso socioculturale relativo ai soggetti stessi. A ciò si aggiunge anche che la comunicazione non verbale (postura del corpo, gestualità, espressioni del volto, sguardo) e la comunicazione paraverbale (il tono della voce, le pause e i silenzi), generalmente ubbidiscono in maniera ancora più forte a parametri di natura culturale.

Nelle diverse culture i messaggi verbali della comunicazione interpersonale faccia-a-faccia sono accompagnati da codici non verbali e paraverbali che forniscono uno sfondo analogico per le parole digitali. La voce, la gestualità, il contatto con gli occhi, lo spazio e il tocco, veicolano emozioni e significati che possono modificare il messaggio verbale, se non persino supprimerlo. Giacché solo una piccola percentuale del significato veicolato in uno scambio di comunicazione sociale si basa sul linguaggio verbale, per un'appropriata comprensione è di fondamentale importanza comprendere anche gli aspetti non verbali della comunicazione. Peraltro, il non verbale e il paraverbale (gestualità, tono, volume e velocità della lingua), sono molto più legati alle esperienze pregresse ed alla cultura di provenienza e possono prestarsi a delle interpretazioni errate (Bennett 2002, pp. 40-43). Fra le modalità comunicative più importanti nell'uomo vi sono anche numerose componenti innate e/o svincolate dal controllo razionale, e molto impiegate nella decodifica e nell'interpretazione del messaggio. Esse forniscono informazioni generali sulla persona, circa il "gruppo etnico di appartenenza", l'età, il genere, e difficilmente possono essere controllate o manipolate durante l'interazione. Grazie a tali elementi i soggetti formulano un primo giudizio sulle persone con cui si trovano a interagire. Anche l'aspetto esteriore è inteso come una forma di comunicazione non verbale, in quanto provvede all'autopresentazione, cioè alla trasmissione di messaggi perso-