

Manila Franzini
Competenze interculturali
nella cooperazione internazionale

Esperienze di cooperanti italiani all'estero

ISBN 978-88-99135-74-4

© 2017 La Rondine Edizioni - Catanzaro - Italy
Printed in Italy
www.edizionilarondine.it

Tutti i diritti riservati
È vietata ogni riproduzione, anche parziale

In copertina disegno di: *Antonio Spadaro*

Indice

*Ci sono dei ricordi sempre prossimi,
che basta un attimo a risvegliarli.
Sono dei lampi, delle tracce indelebili nella memoria.
Si tratta di andare alla ricerca delle tracce culturali,
di quei segni che dicono molto di sé
e fanno risuonare tanto negli altri,
che ne divengono altrettanto i significatori.*

Manila Franzini

| | |
|---|-----|
| Introduzione | 11 |
| 1. La cooperazione internazionale e il volontariato | 15 |
| 2. La cooperazione internazionale e la solidarietà | 21 |
| 3. La cooperazione internazionale e la giustizia sociale | 27 |
| 4. La cooperazione internazionale e la pace | 33 |
| 5. La cooperazione internazionale e la democrazia | 39 |
| 6. La cooperazione internazionale e la cultura | 45 |
| 7. La cooperazione internazionale e la lingua | 51 |
| 8. La cooperazione internazionale e la religione | 57 |
| 9. La cooperazione internazionale e la storia | 63 |
| 10. La cooperazione internazionale e l'arte | 69 |
| 11. La cooperazione internazionale e la musica | 75 |
| 12. La cooperazione internazionale e il cinema | 81 |
| 13. La cooperazione internazionale e la televisione | 87 |
| 14. La cooperazione internazionale e il teatro | 93 |
| 15. La cooperazione internazionale e il fumetto | 99 |
| 16. La cooperazione internazionale e il design | 105 |
| 17. La cooperazione internazionale e l'architettura | 111 |
| 18. La cooperazione internazionale e il paesaggio | 117 |
| 19. La cooperazione internazionale e il patrimonio culturale | 123 |
| 20. La cooperazione internazionale e il turismo | 129 |
| 21. La cooperazione internazionale e lo sport | 135 |
| 22. La cooperazione internazionale e la moda | 141 |
| 23. La cooperazione internazionale e la gastronomia | 147 |
| 24. La cooperazione internazionale e la medicina | 153 |
| 25. La cooperazione internazionale e la scienza | 159 |
| 26. La cooperazione internazionale e la tecnologia | 165 |
| 27. La cooperazione internazionale e l'ambiente | 171 |
| 28. La cooperazione internazionale e il clima | 177 |
| 29. La cooperazione internazionale e l'energia | 183 |
| 30. La cooperazione internazionale e l'acqua | 189 |
| 31. La cooperazione internazionale e il cibo | 195 |
| 32. La cooperazione internazionale e il lavoro | 201 |
| 33. La cooperazione internazionale e il sindacato | 207 |
| 34. La cooperazione internazionale e il diritto | 213 |
| 35. La cooperazione internazionale e la giustizia | 219 |
| 36. La cooperazione internazionale e la politica | 225 |
| 37. La cooperazione internazionale e la diplomazia | 231 |
| 38. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale | 237 |
| 39. La cooperazione internazionale e la diplomazia economica | 243 |
| 40. La cooperazione internazionale e la diplomazia ambientale | 249 |
| 41. La cooperazione internazionale e la diplomazia sociale | 255 |
| 42. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 261 |
| 43. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 267 |
| 44. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 273 |
| 45. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 279 |
| 46. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 285 |
| 47. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 291 |
| 48. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 297 |
| 49. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 303 |
| 50. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 309 |
| 51. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 315 |
| 52. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 321 |
| 53. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 327 |
| 54. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 333 |
| 55. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 339 |
| 56. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 345 |
| 57. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 351 |
| 58. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 357 |
| 59. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 363 |
| 60. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 369 |
| 61. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 375 |
| 62. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 381 |
| 63. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 387 |
| 64. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 393 |
| 65. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 399 |
| 66. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 405 |
| 67. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 411 |
| 68. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 417 |
| 69. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 423 |
| 70. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 429 |
| 71. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 435 |
| 72. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 441 |
| 73. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 447 |
| 74. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 453 |
| 75. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 459 |
| 76. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 465 |
| 77. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 471 |
| 78. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 477 |
| 79. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 483 |
| 80. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 489 |
| 81. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 495 |
| 82. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 501 |
| 83. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 507 |
| 84. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 513 |
| 85. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 519 |
| 86. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 525 |
| 87. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 531 |
| 88. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 537 |
| 89. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 543 |
| 90. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 549 |
| 91. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 555 |
| 92. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 561 |
| 93. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 567 |
| 94. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 573 |
| 95. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 579 |
| 96. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 585 |
| 97. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 591 |
| 98. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 597 |
| 99. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 603 |
| 100. La cooperazione internazionale e la diplomazia culturale (continuazione) | 609 |

Indice

| | |
|---|-----|
| Introduzione di Agostino Portera | 11 |
| I. Dimensione interculturale nella cooperazione internazionale | 19 |
| 1.1 La cooperazione internazionale e il riequilibrio delle parti | 19 |
| 1.2 La pluralità culturale e l'intercultura | 23 |
| 1.3 Il processo di trasformazione e i momenti di perturbazione con valenza interculturali | 33 |
| 1.4 Il pensiero cooperante e l'interpretabilità culturale | 39 |
| 1.5 L'incontro con l'altro diverso da sé | 43 |
| II. Modelli di competenze culturali ed interculturali | 49 |
| 2.1 Il concetto di cultura e l'incontro/scontro culturale | 49 |
| 2.2 Le competenze in movimento | 60 |
| 2.3 I modelli di competenze culturali e interculturali | 64 |
| 2.3.1 I modelli delle competenze comunicative interculturali | 66 |
| 2.3.2 Il modello di Michael Byram | 70 |
| 2.3.3 Il Modello dello Sviluppo della Sensibilità Interculturale | 74 |
| 2.3.4 I modelli dalle competenze globali alle competenze culturali | 84 |
| 2.3.5 Il modello delle competenze interculturali di Edward Taylor | 95 |
| 2.3.6 Il modello delle competenze interculturali di Darla Deardorff | 101 |
| III. La metodologia della ricerca | 113 |
| 3.1 Il disegno della ricerca e i presupposti epistemologici | 113 |
| 3.2 Strumenti di ricerca utilizzati | 128 |
| 3.2.1 La scheda e il questionario | 129 |
| 3.2.2 L'intervista semi-strutturata | 132 |
| 3.2.3 L'intervista narrativa e lo studio di casi con scheda interpretativa | 140 |
| 3.3 La raccolta e l'analisi dei dati | 146 |
| 3.4 Criteri di valutazione della ricerca e difficoltà riscontrate | 150 |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| IV. L'esperienza dei cooperanti italiani all'estero | 155 | | |
| 4.1 Le interviste ai responsabili delle Ong lombarde | 155 | | |
| 4.1.1 Scenari di cambiamento nella cooperazione | 158 | | |
| 4.1.2 La situazione dei cooperanti | 160 | | |
| 4.1.3 La formazione dei cooperanti | 169 | | |
| 4.1.4 Le competenze imprescindibili per un cooperante | 172 | | |
| 4.1.5 Le competenze interculturali per un cooperante | 177 | | |
| 4.2 L'esperienza dei cooperanti e degli operatori internazionali all'estero | 184 | | |
| 4.2.1 Il cambiamento profondo | 185 | | |
| 4.2.2 Le risorse e le difficoltà dei soggetti in cooperazione | 191 | | |
| 4.2.3 Dalla riflessione su di sé all'analisi dei processi sociali | 196 | | |
| 4.2.4 Le competenze interculturali per i cooperanti e per gli operatori internazionali | 201 | | |
| 4.2.5 I cambiamenti profondi e le competenze interculturali negli operatori internazionali | 209 | | |
| V. Le competenze interculturali nella cooperazione internazionale: il racconto degli operatori internazionali | 227 | | |
| 5.1 Antecedenti l'esperienza di cooperazione internazionale | 230 | | |
| 5.1.1 Le radici di una scelta: i principi valoriali di impegno per gli altri e di apertura alla mondialità | 230 | | |
| 5.1.2 La spinta motivazionale: la scoperta della diversità | 231 | | |
| 5.2 La prima esperienza di cooperazione internazionale: dalla curiosità e l'entusiasmo allo scontro di realtà | 234 | | |
| 5.3 Il lavoro all'Onu: il mondo come occasione e il confronto con la varietà | 237 | | |
| 5.4 La conciliazione famiglia/lavoro: la ricerca dell'equilibrio | 238 | | |
| 5.5 Le risorse personali | 239 | | |
| 5.5.1 La scoperta e la curiosità | 240 | | |
| 5.5.2 Le conoscenze professionali | 243 | | |
| 5.5.3 La conoscenza del contesto | 245 | | |
| 5.5.4 La comprensione dei processi di pensiero | 250 | | |
| 5.5.5 Le capacità relazionali | 251 | | |
| 5.5.6 Il rispetto, la flessibilità e la capacità di decentramento | 253 | | |
| 5.5.7 La capacità di smontare le certezze | 258 | | |
| 5.5.8 Il legame con la propria storia | 259 | | |
| 5.5.9 La disponibilità all'apertura | 260 | | |
| 5.5.10 Il riconoscimento dei propri limiti | 261 | | |
| 5.5.11 L'atteggiamento antidiscriminatorio | 262 | | |
| 5.6 La cooperazione e l'essere cooperante: come voglio essere e come mi vedono gli altri nel gioco degli specchi | 263 | | |
| 5.7 Il rapporto con le persone di altra cultura | 269 | | |
| 5.7.1 Le dinamiche lavorative: affrontare le resistenze | 269 | | |
| 5.7.2 Il rapporto con le persone locali: costruire la vicinanza | 270 | | |
| 5.7.3 Il Sé nell'incontro con l'altro: trovare la propria sintesi | 274 | | |
| 5.7.4 L'incontro con la diversità: costruire dei significati "ponte" tra estraneità e comunanza | 278 | | |
| 5.7.5 Il rapporto bianchi/neri: andare oltre l'immediatamente percepibile | 280 | | |
| 5.7.6 Il rapporto donne/uomini: creare lo spessore nel porre in evidenza | 283 | | |
| 5.8 I pericoli: riuscire ad affrontare situazioni limite | 286 | | |
| VI. Studio di casi e schede interpretative | 293 | | |
| 6.1 Caso studio A | 294 | | |
| 6.1.1 Caso studio A – Scheda interpretativa | 297 | | |
| 6.2 Caso studio B | 302 | | |
| 6.2.1 Caso studio B – Scheda interpretativa | 304 | | |
| 6.3 Caso studio C | 308 | | |
| 6.3.1 Caso studio C – Scheda interpretativa | 311 | | |
| 6.4 Caso studio D | 314 | | |
| 6.4.1 Caso studio D – Scheda interpretativa | 317 | | |
| 6.5 Caso studio E | 319 | | |
| 6.5.1 Caso studio E – Scheda interpretativa | 324 | | |
| 6.6 Caso studio F | 328 | | |
| 6.6.1 Caso studio F – Scheda interpretativa» | 333 | | |
| VII. Formazione alle competenze interculturali: la riscoperta del senso | 339 | | |
| 7.1 La riscoperta del senso | 339 | | |
| 7.2 Il senso del proprio agire | 344 | | |
| 7.3 Dalla narrazione degli operatori alla formazione della persona | 349 | | |
| 7.4 Le competenze interculturali in-formazione: un assetto interno dinamico | 356 | | |
| 7.5 I paesi nella pelle: alla ricerca delle tracce culturali | 368 | | |
| Postfazione | 371 | | |
| Ringraziamenti | 379 | | |
| Bibliografia | 381 | | |

Introduzione

Globalizzazione, interdipendenza planetaria, nuovi sistemi economici e finanziari, sfide ecologiche legate all'inquinamento, continui conflitti armati e sistemi illiberali, hanno generato una stagione caratterizzata da un drastico aumento di incontri con l'alterità, che spesso si tramutano in scontri e conflitti, talvolta altamente violenti e distruttivi, dai quali – se riconosciuti e affrontati opportunamente aspetti negativi e positivi – potrebbe altresì scaturire grande arricchimento sul piano individuale e collettivo.

Specie per i cittadini di paesi altamente industrializzati, in tutti i settori della vita si rileva una crescente fluidità o liquidità: «una compulsiva e ossessiva, continua, irrefrenabile, sempre incompleta modernizzazione, l'incontenibile e inestinguibile sete di distruzione creativa (o di creatività distruttiva, a seconda dei casi), di fare “piazza pulita” in nome di un progetto “nuovo e migliore”, di smantellare, “tagliare”, “eliminare gradualmente”, “fondere” o “ridimensionare”, il tutto in funzione di una futura maggiore capacità di fare meglio la medesima cosa: accrescere la produttività o la competitività»¹. Inoltre si registra l'avvento di società sempre più multietniche e multiculturali. L'insorgere di un mercato unico su scala

¹ Z. BAUMAN, *La modernità liquida*, Laterza, Bari 2002, p. 18.

mondiale, la concentrazione ed internazionalizzazione del capitale, il monopolio economico detenuto dalle multinazionali e le persistenti “guerre economiche” fra Stati nazionali hanno provocato uno sbilanciamento di ricchezza sul piano internazionale, con conseguenze anche a carattere politico e sociale. A tutto ciò si aggiungono gli squilibri demografici fra i Paesi ricchi e quelli più poveri. Peraltro, uno dei cambiamenti più cocenti attiene anche al fenomeno del neoliberalismo (di cui, nonostante negli Stati Uniti, altri Paesi oltre oceanici e Nord Europa se ne scriva e discuta da tanti anni, nell’area del Mediterraneo, soprattutto in Italia, si sottovalutano i rischi), considerato come deriva verso modi di vita deumanizzanti, tesi alla strumentalizzazione di insegnanti e studenti e all’assoggettamento di scuole e università a logiche di mercato². A scuola il neoliberalismo pare favorire eccessivo individualismo (perdita della capacità di percepirsi come gruppo sociale con comune umanità), indifferenza (di fronte a bisogni e sofferenze di piante, animali e altri esseri umani), competizione (a scapito della cooperazione), riduzionismo di fenomeni e problemi complessi (esperti del particolare, incapaci di cogliere legami), standardizzazione (scarsa o nulla considerazione di differenze e disuguaglianze individuali e sociali), presunta neutralità, che spesso sfocia in fatalismo o nella promozione di una cultura del “non m’importa”³.

Come affrontare tali sfide? Come prepararsi al meglio, affinché si riconoscano non solo tutti i rischi connessi al neoliberalismo, alla globalizzazione e all’interdipendenza planetaria, ma anche e soprattutto le grande opportunità di crescita e arricchimento?

² M. NUSSBAUM, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2010.

³ A. PORTERA, *Educazione (interculturale) nel tempo del Neoliberalismo*, in A. PORTERA E P. DUSI (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016.

A tutt’oggi, secondo alcuni fra gli studiosi più eminenti, la maniera migliore per rispondere in maniera preparata a tali cambiamenti, per riconoscere e affrontare efficacemente aspetti negativi e positivi connessi ai molteplici cambiamenti, deriva dall’approccio pedagogico interculturale. Esso rappresenta la risposta educativa più idonea e preparata alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, alla crescente compresenza di diversi usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni. Tale cambiamento di paradigma ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l’emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia, prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità, considerando l’alterità in termini di risorsa e riconoscendo l’opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti⁴.

Il merito dello studio presentato da Manila Franzini nel presente testo è quello di aver esteso il modello pedagogico interculturale nell’ambito molto complesso della cooperazione internazionale: uno dei settori chiavi in cui l’incontro e lo scontro fra lingue, culture, religioni e valori altri avviene forse nel modo più diretto e immediato. La ricerca ha approfondito gli aspetti interculturali nella cooperazione, indagando sia il processo di cambiamento nella persona e nel contesto in cui operano i cooperanti sia le competenze interculturali maturate dagli stessi nel corso della vita personale e professionale, mettendo in moto un processo euristico teso anche a fornire

⁴ Cfr. D. DEMETRIO (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Nuova Italia, Firenze 1997; A. PORTERA (a cura di), *Competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2013; M. SANTERINI, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; L. SECCO, *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, in: AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 7-50.

indicazioni per la formazione di operatori che operano in campo internazionale. Il lavoro, che ha preso spunto da una precedente ricerca⁵ si presenta in maniera organica e particolarmente ricco sul piano della ricerca bibliografica (è considerata la letteratura nazionale e internazionale più recente e innovativa). Molto appropriato e solido risulta essere l'impianto metodologico della ricerca empirica che vede l'integrazione di più metodi: interviste semistruzzurate, questionario, intervista narrativa e cronogramma della storia di vita della persona. Come campione sono stati esaminati cooperanti che operano nei Paesi in Via di Sviluppo per conto delle Organizzazioni Non Governative (ONG), operatori italiani che lavorano nelle Agenzie delle Nazioni Unite OMS (WHO) e UNDP a Ginevra e responsabili delle ONG lombarde.

Di particolare interesse, sia per gli operatori sia per future ricerche, è la lettura dei risultati, laddove è messa in evidenza la necessità e l'urgenza di includere la dimensione interculturale nella cooperazione internazionale. Oltre alle competenze interculturali che gli operatori credono di aver acquisito nel corso della propria esistenza e che hanno agito in alcuni episodi di vita concreta (accanto al modello teorico di competenze interculturali, alcuni casi concreti sono di estremo interesse e di utilità specie per chi lavora a contatto con utenti/educandi di lingua e cultura altra), dalla ricerca emerge la necessità per gli operatori di innescare percorsi di cambiamento positivi, tesi alla gestione efficace dei conflitti e alla promozione di processi di incontro e confronto con persone di altra cultura. Lo studio ha consentito di rafforzare l'idea che per affrontare l'alterità è necessario l'assunzione di un quadro di riferimento che si inscriba nel processo di cambiamento, della creatività e della riflessione critica anche sui propri riferimenti socio-culturali.

⁵ M. FRANZINI, *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*, Franco Angeli, Milano 2012.

Nel testo di Franzini, gli operatori nell'ambito della cooperazione internazionale troveranno preziose indicazioni concrete relative ai principi valoriali e alla spinta motivazionale legati alla loro scelta, alla prima esperienza di cooperazione internazionale (dopo curiosità e entusiasmo: lo scontro di realtà), nonché a tutte le risorse personali e professionali messe in atto per gestire il rapporto (e i conflitti) con l'alterità: curiosità, conoscenze professionali e del contesto, capacità relazionali, rispetto, apertura, flessibilità, capacità di decentramento, riconoscimento dei propri limiti, gestione di stereotipi e pregiudizi, ecc.

Al centro dell'intervento pedagogico-educativo, nella società complessa e pluralistica, non solo nel settore della cooperazione internazionale, ma tutta l'educazione (e anche l'istruzione e la formazione) dovrebbero sfociare nell'acquisizione di competenze pedagogiche interculturali. La qual cosa implica la consapevolezza che durante la comunicazione avviene sempre (e non solo in caso di differenze somatiche o linguistiche) una interazione e uno scambio tra culture diverse. Nella comunicazione interculturale l'altro non è solo osservato e descritto, ma entra a far parte di un rapporto dinamico e interattivo. L'incontro fra persone di cultura differente rappresenta un processo dinamico che coinvolge diverse visioni del mondo (fede, politica, valori, visioni del mondo, modalità comportamentali), che esige atteggiamenti di empatia e di sensibilità, nonché l'abilità di saper interpretare in maniera corretta i segnali degli altri.

Oggi è necessario e urgente superare la matrice anglosassone e la natura meramente strumentale dei concetti di comunicazione e competenze interculturali, conati negli Stati Uniti negli anni Cinquanta: cornice temporale e culturale di natura occidentale, tesa alla persuasione, vendita o convincimento (talvolta manipolazione) dell'altro. A tal fine, in seno al

Centro Studi Interculturali⁶, è stato sviluppato un modello di competenze interculturali che sottolinea anzitutto l'aspetto interattivo delle competenze: al centro è collocata l'area del Sé, dove vi le competenze che primariamente riguardano l'area del saper essere (apertura, sensibilità, decentramento, curiosità, flessibilità); intorno ad essa si trova il settore del sapere (consapevolezza del Sé culturale; conoscenze culturali e linguistiche) e del saper fare (abilità linguistiche e comunicative, accettazione – del nuovo e dello straniero, anche in sé –, empatia e congruenza). Nel contempo, particolarmente significativo per lo sviluppo e l'esercizio delle competenze risulta essere l'ambiente esterno (la possibilità di disporre di tempi, spazi e luoghi adeguati per l'incontro e l'interazione), nonché la qualità delle relazioni interpersonali: tipo di rapporto, volontà di incontro, dialogo, confronto e interazione. Nell'ultimo capitolo l'autrice esaminerà tale modello con quello sviluppato da questo studio.

Tali preziosi aspetti dinamici e interattivi possono essere colti nel presente libro, che ha il merito di arricchire il tema delle competenze interculturali anche in un ambito molto complesso come quello della cooperazione. Nel testo si evince come sia necessario ripensare il sistema della cooperazione internazionale, disfacendo la visione di dare/avere per prevenire ad un incontro autentico. Per far ciò è necessario non solo la comprensione dell'altro, ma anche il considerarlo quale portatore di una cultura positiva, aumentando la responsabilità individuale e collettiva per il raggiungimento di scopi condivisi. Per quanto attiene le competenze interculturali nel settore della cooperazione internazionale, la Franzini apporta un ulteriore contributo verso la rivisitazione critica dei modelli nordamericani, presentando un interessante modello dinamico che tiene conto non solo delle risorse attivate, ma anche di

⁶ A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013, pp. 140-152.

resistenze, difficoltà e paure, e mette al centro il cambiamento di tutti i soggetti coinvolti, incrementando la capacità di mediazione interculturale e la gestione di conflitti.

Durante un'intervista rilasciata pochi mesi prima della morte, Tiziano Terzani afferma: «Siamo costretti a una vita che ci impone di comprare cose inutili prodotte da gente che deve lavorare per produrre cose inutili. [...] Così come il cancro è la malattia del corpo, il terrorismo è il problema della società. Noi occidentali non ci chiediamo quali siano le cause del cancro o del terrorismo, ma cerchiamo per entrambi i mali una cura, una medicina. Perché, in verità, ciò che determina le nostre scelte è l'industria. Come con il cancro la cosa importante è trovare una medicina per venderla a tutti i poveri malati, così per il terrorismo non ci si occupa delle cause, ma di vendere la medicina contro il terrorismo: più armi, più bombe, più aerei, più sistemi che ci controllano la vita. [...] Se davvero ci mettessimo a studiare le ragioni del cancro, scopriremmo che è una malattia epidemica. Che ha a che fare con l'assurdo modo in cui viviamo, con l'alimentazione, con il modo in cui ci relazioniamo con il nostro prossimo, con il rapporto che abbiamo con i bambini, con il modo di vivere senza avere rapporti con la natura»⁷.

All'alba del nuovo millennio, spese nei paesi industrializzati, è necessario e urgente ridefinire le priorità, attribuendo un ruolo precipuo alla buona educazione, intesa anche come insegnamento e formazione, nella consapevolezza della grande funzione preventiva svolta da genitori e insegnanti. Costoro, accanto ai professionisti di vario ambito e settore, se opportunamente preparati, potrebbero e dovrebbero esercitare una preziosa funzione, che permetterebbe di risparmiare notevole capitale umano, oltre che risorse economiche (se consideriamo le ingenti somme spese per combattere guerre

⁷ T. TERZANI, *Anam, il senzanome*, Longanesi, Milano 20014, pp. 20-19.

e per riparare ai danni che scaturiscono da malattia, violenza e distruttività umana).

Agostino Portera

I. Dimensione interculturale nella cooperazione internazionale

1.1 La cooperazione internazionale e il riequilibrio delle parti

L'origine e il senso della cooperazione internazionale in chiave moderna sono stati fatti risalire all'affermazione delle teorie dello sviluppo avvenuta nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale e cioè a partire dal momento in cui viene riconosciuta una specificità nell'affrontare le questioni legate a quello che fu nominato come terzo mondo¹. Nella distinzione tra Nord e Sud del mondo nasce l'idea dell'interdipendenza, cioè del rapporto di dipendenza reciproca che viene pensato in varie forme e in base ad equilibri/disequilibri. Tuttavia non è trascurabile ricordare l'origine e il senso etimologico del termine "cooperare", che deriva dal latino *cooperari* e significa operare insieme e quindi aiutare, contribuire a raggiungere un fine. In realtà, le logiche economiche che muovevano l'interesse per i paesi in via di sviluppo sono state legate ad impostare un decollo economico², che ha mostrato inevitabili implicazioni con il Nord del mondo.

¹ B. HETTNE, *Le teorie dello sviluppo*, Asal, Roma 1997, pp. 5-11.

² M. ZUPPI, *Cinquant'anni di sviluppo e teorie economiche dello sviluppo. Una rassegna critica*, in AA.VV., *Teorie dello sviluppo e nuove forme di cooperazione*, Movimondo, Roma 1997, pp. 16-18.

Alcune teorie dello sviluppo in ambito economico misero in evidenza una visione evolutiva di sviluppo, che lo vincolava al concetto di crescita e progresso³. Tali concetti stabilivano un meccanismo che dissolveva la complessità nel rapporto Nord/Sud del mondo. Anche se l'economia è stata posta all'origine dei grandi cambiamenti, da sola non è sufficiente per spiegare i mutamenti avvenuti a livello globale⁴ e non può reggere una lettura univoca della cooperazione internazionale. È da tenere in dovuta considerazione che la creazione del mito del progresso, dello sviluppo e della crescita economica indistinta ha alimentato un etnocentrismo che ha riconosciuto un unico modello di società.

Il concetto di sviluppo ha risentito storicamente di un pensiero evolutivo unilineare fatto di fasi, utilizzate per determinare lo stadio in cui si trovavano le società, da quello selvaggio a quello più civilizzato. La logica e l'impegno per la crescita economica dei paesi del Terzo Mondo è stata confermata con l'immagine del sottosviluppo e dal binomio sviluppo/sottosviluppo, che hanno caratterizzato gli anni Cinquanta⁵.

A partire dagli anni Settanta si assiste ad un ripensamento della concezione di sviluppo e delle logiche che hanno mosso le azioni di cooperazione internazionale con approcci più incentrati sulla persona e sul soddisfacimento dei bisogni primari e sulla preservazione della vita. È stato definito l'approccio dei bisogni di base per garantire un minimo alle persone e per fornire i servizi di base per la collettività.

Negli anni Ottanta si sviluppa una coscienza sulla sostenibilità ambientale che riconosce le implicazioni del rapporto tra natura ed essere umano e la preservazione dell'equilibrio

³ M. DI MEGLIO, *Lo sviluppo senza fondamenti*, Asterios, Trieste 1997, pp. 16-13.

⁴ J. MARIN, *Mondialisation, éducation et diversité culturelle*, L'Harmattan, Paris 2004, pp. 349-367.

⁵ M. FRANZINI, F. CAJALO, *Interventi pedagogici nell'ambito della cooperazione internazionale*, La Rondine, Catanzaro 2007, pp. 20-15.

naturale per salvare la terra da una possibile distruzione. La cooperazione internazionale in Italia si incentra sul fornire azioni tecniche per lo sviluppo.

Il decennio successivo è caratterizzato dalla definizione dell'approccio dello sviluppo umano delle Nazioni Unite volto ad assicurare un livello di vita dignitosa alle popolazioni dei vari paesi del mondo. Lo sradicamento della povertà inizia ad essere un elemento importante per garantire la sopravvivenza e la dignità della persona.

È con gli inizi del XXI secolo che diventa prioritario preservare la vita degli individui e quindi ridurre il livello di povertà. Il divario economico e la povertà estrema mantengono aperta la questione della costruzione di una relazione alla pari. In questo senso sembra difficile poter umanizzare le azioni di cooperazione internazionale, nella creazione di una prossimità e vicinanza svincolata da una logica di dominio.

Lo sviluppo può anche essere inteso come "un processo mediante il quale una società viaggia al modello socio-culturale che ha fissato come obiettivo da raggiungere"⁶, secondo il principio di un processo integrale e autonomo di ogni individuo. Secondo questa logica, il modello di sviluppo viene stabilito da ogni singolo paese in via di sviluppo che diventa il protagonista del suo stesso processo. Il risultato di questa idea di sviluppo potrebbe non rispondere ai criteri dei paesi industrializzati, ma si incentra sull'individuazione di uno stato in cui viene garantito il benessere della popolazione.

La cooperazione internazionale postula un potersi aprire a pensare non solo la dimensione internazionale, ma anche quella personale, così come quella individuale e universale insieme, per costruire vicinanza tra persone che potrebbero

⁶ M. F. KOULOUMDJIAN, *Le miroir médiatique: un outil «approprié» pour la formation dans les pays en voie de développement?*, in B. LORREYTE, *Les transferts de connaissances*, «Éducation permanente», n. 75, Paris 1984, pp. 127-139.

appartenere a realtà diverse e arrivare da situazioni differenti. Nella cooperazione, l'interpretazione e la comprensione delle informazioni culturali si gioca continuamente, ma questa dimensione può muoversi in modo implicito a fronte di un lavoro concreto fatto di azioni. Se da una parte l'obiettivo di costruire un pozzo, piuttosto che una scuola, diventa l'obiettivo primario, dall'altra la definizione di un processo di messa in comune, che mette le radici in profondità, si muove in un orizzonte di semplicità e consequenzialità che poco investe sulle implicazioni della condivisione.

L'incontro con l'altro avviene in una realtà sociale determinata, che riguarda nella cooperazione internazionale un paese in via di sviluppo. In questo caso sembra strutturale il divario che pone un paese ad un posto economicamente e socialmente più avanzato rispetto all'altro. Gli interventi di cooperazione si muovono in un orizzonte di legittimità istituzionale che rischia di confermare un divario che la stessa cooperazione vorrebbe ridurre, in cui c'è sempre un donatore che determina delle regole e quindi mantiene un rapporto di potere in una situazione di forza.

La sfida è rendere possibile che persone appartenenti a due paesi e situazioni diversi, posti su due livelli economici differenti, possano costruire un rapporto di reciprocità, in cui l'incontro con l'altro postula un'interpretazione dei vari "frammenti" culturali. Sarà possibile la costruzione di rapporti di reciprocità o questo rischia di essere un'idealizzazione? Potrà il cooperante fare prima i conti con se stesso e con la sua parte fragile anziché proiettarla sull'altro?

I movimenti interni al soggetto, che lo portano ad esplorare e scoprire, si rivelano significativi in una logica di partenariato e di associazione che evitano di strumentalizzare l'altro per raggiungere i propri scopi, anche se in nome di uno sviluppo.

1.2 La pluralità culturale e l'interculturale

Il tema della pluralità culturale non è un aspetto nuovo, poiché il mondo si è popolato di miscugli culturali in cui è sempre stato difficile ricondurre ad un'unica origine e le persone si sono interrogate nel corso del tempo su un processo inarrestabile. Tuttavia, è cambiato il modo in cui si pensano e si affrontano le questioni mondiali. È aumentata la consapevolezza dell'interdipendenza e, in ambito pedagogico, dell'educazione che costruisce e consolida le basi per la formazione di una persona capace di "vivere" su di sé il mondo. Francesco Susi, alla fine del XX secolo, con l'affermazione «Come si è stretto il mondo»⁷, avvalorava l'idea che il globale è diventato un po' casa nostra.

Diversi autori per descrivere i cambiamenti sociali, riconosciuti sotto la parola "globalizzazione", "mondializzazione", hanno utilizzato il termine "trasformazione". È diventato quasi inevitabile descrivere i mutamenti con tale parola, poiché ciò rinvia a qualcosa di ampie dimensioni, complesso, multidimensionale, articolato nel tempo, irreversibile. Fernand Ouellet ha utilizzato trasformazioni con l'aggettivo "profonde" in considerazione delle democrazie postmoderne, per indicare dei cambiamenti radicali avvenuti nelle società⁸, mentre Milena Santerini ne ha trattato in considerazione di attesi mutamenti a fronte della "primavera araba"⁹. Altri autori, come Marie-José Barbot e Fred Dervin, hanno riportato la questione alla dimensione individuale e quindi alla trasformazione del Sé in considerazione della finalità della formazione interculturale,

⁷ F. SUSI (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.

⁸ F. OUELLET, *Pedagogia dell'interculturale: realizzare una pedagogia della cittadinanza*, in M. SANTERINI, *L'interculturale alla prova*, Centro studi emigrazione, XLIX, n. 186, Roma 2012, pp. 255.

⁹ M. SANTERINI, *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, in M. SANTERINI, *L'interculturale alla prova*, Centro studi emigrazione, XLIX, n. 186, Roma 2012, p. 263.

che dovrebbe evitare di costruire uno pseudo-sapere sull'altro, sullo "straniero"¹⁰. Quindi il concetto di trasformazione, consapevolmente o inconsapevolmente, permea i discorsi in diverse discipline e ancora di più in argomenti che trattano la dimensione internazionale.

Assumere la dimensione trasformativa nella cooperazione internazionale e nell'ambito della formazione alle competenze interculturali consentirebbe di creare un quadro di riferimento con cui poter contemplare da una parte un cambiamento inevitabile e dall'altro un modo di intendere questo cambiamento in termini positivi e consistenti. In questo senso ci si potrebbe chiedere come la cooperazione potrebbe essere uno strumento del cambiamento e per quale tipo di cambiamento, consapevoli del fatto che esiste anche un cambiamento che può danneggiare le persone. È da tenere in considerazione che non sempre il cambiamento si può intendere nei termini di un buono cambiamento. Esempi di questo possono essere gli interventi di cooperazione che, anziché rispondere ai bisogni reali, potrebbero produrre dei bisogni indotti, oppure situazioni che, anziché rafforzare l'autonomia, creano dipendenza, sia in termini di risorse personali, sia dal punto di vista strumentale, di tecnologia. Offro, ad esempio, un macchinario all'avanguardia, ma questo necessita di personale tecnico che lo possa aggiustare, piuttosto che pezzi di ricambio.

Un'attenzione ai processi di cambiamento potrebbe tutelare i soggetti dalle varie forme di sfruttamento in vista del raggiungimento dei risultati di un qualsiasi intervento. Ad esempio, se si realizza un certo tipo di produzione in un paese in via di sviluppo, facendo lavorare le persone locali, ci si dovrebbe preoccupare delle condizioni lavorative, che non dovrebbero essere trascurate a fronte dell'aumento occupazionale.

¹⁰ M. J. BARBOT, F. DERVIN, *Rencontres interculturelles et formation*, in «Education Permanente», n. 186, 2011, pp. 5-16.

Una visione disincantata della cooperazione può servire a contemplare che, mentre si vuole aiutare gli altri, si risponde ai propri bisogni e che ci sono degli interessi economici, politici, personali che vanno al di là delle persone direttamente coinvolte in azioni di cooperazione internazionale. Un esempio sono gli interessi di mercato che incidono sulle politiche dei paesi. La società civile rimane debole in un cambiamento che transita, ma che non produce emancipazione. Allora, come si potrebbe dare spazio alle scelte dei cittadini e dei rappresentanti della società civile? Un'attenzione al processo che valorizzi le persone può essere una buona base per poter iniziare ad intraprendere un percorso volto ad attivare dei cambiamenti significativi.

La cooperazione internazionale deve fare i conti con delle forze e dei processi articolati, delle tensioni distruttive, altalenanti, delle questioni controverse e contraddittorie, che condizionano i rapporti politici, economici e diplomatici tra i paesi a livello mondiale e tutto questo non può non condizionare il lavoro del cooperante. Un soggetto, il cooperante, che è alle prese con situazioni variegata e complesse, con una tensione perenne tra infinitamente piccolo e grande insieme. Non solo l'individuo risulta condizionato da questa tensione, ma anche le realtà associative lo divengono, come le Organizzazioni Non Governative, che vivono su di sé questa commistione tra infinitamente grande e piccolo, in cui diventa difficile ridurre la complessità ad omogeneità, se non rischiando di cadere nel semplicismo e riduzionismo esasperato. Sembra che più si crea distanza tra le Ong piuttosto che tra le istituzioni e i cittadini e maggiori sono le incomprensioni, dettate da una rappresentatività che perde la sua aderenza con il territorio. Da una parte si assiste ad una moltiplicazione dei gruppi di appartenenza che si muove in una tensione tra gruppi piccoli (associativo, di quartiere...) e quelli di grandi dimensioni (Europeo, aiuto

internazionale...), e dall'altra si perde la capacità di dar voce alla propria rappresentatività.

Lo studio cerca di tenere insieme queste due dimensioni, l'individuo e il mondo, e di dare senso alla dimensione interculturale nella cooperazione internazionale ponendo attenzione alla relazione tra il cooperante e i soggetti di altra cultura nei paesi in via di sviluppo. La domanda di ricerca ha cercato di capire in che modo transitano le competenze interculturali nel cooperante, dato che la cooperazione internazionale è intrisa di aspetti culturali. Tuttavia i limitati studi sull'argomento rendono impellente la necessità di indagare la dimensione interculturale nella cooperazione internazionale, che si articola continuamente, ma che rimane ancora molto poco esplorata.

Le questioni in gioco sono innumerevoli a livello mondiale. Se da una parte, con il processo di globalizzazione, si pone enfasi su aspetti di novità rispetto a un modo di vivere e pensarsi nel mondo, dall'altra sembrano acutizzarsi delle forze di chiusura che vorrebbero circoscrivere, se non annullare, o ridurre un'apertura al dinamismo. Secondo Abdallah-Pretceille, attualmente si assiste più ad un ritorno dei fondamentalismi, dei nazionalismi e degli etnicismi, piuttosto che a un'internazionalizzazione e una mondializzazione del quotidiano¹¹. In queste forze in perenne tensione, l'individuo si è dovuto ripensare senza pochi problemi. Infatti, le difficoltà sono sorte nel momento in cui si sono cercate delle risposte alla pluralità culturale con dei concetti ed analisi che funzionavano in passato, ma che non risultano più rispondenti alla situazione attuale, in cui sembra che sia facile tendere a posizioni estreme e dicotomiche, effetto di persistenti forme di rigidità. Queste questioni sociali hanno avuto effetti anche nell'ambito quo-

¹¹ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *De l'interculturel à un humanisme du divers*, in M. J. BARBOT, F. DERVIN, *Rencontres interculturelles et formation*, in «Education Permanente», n. 186, 2011, pp. 17-20.

tidiano, in cui si è assistito allo sviluppo di aspetti identitari violenti verso coloro che non si conformano al pensiero dominante, che sono intervenuti in momenti di particolare apertura. Vi è una tendenza alla cristallizzazione identitaria dei gruppi maggioritari rafforzata da ideali di nazionalismo che individuano delle componenti identitarie precise per determinarne l'appartenenza o l'esclusione. Anche i processi di negoziazione, volti a creare nuovi equilibri all'interno di un assetto geo-politico, hanno prodotto un'acutizzazione dei conflitti identitari, là dove si è voluto conservare una situazione piuttosto che mantenere o creare un divario tra gruppi.

Per le turbolenze passate e attuali che animano il mondo, la cooperazione internazionale è diventata un fenomeno che necessita di concetti e analisi rinnovati. Si apre qui l'interrogativo su quale e in che modo si possa prospettare un rinnovamento della cooperazione internazionale a fronte di forze multiple, anche contrapposte.

La realtà sociale e culturale è sempre più dinamica e diversificata e se da una parte aumenta la diversità culturale, dall'altra sembra necessario il rafforzamento della solidarietà e della coesione sociale¹², nella ricerca di un principio di appartenenza collettiva¹³. In questo senso, si tratta di ricercare le radici comuni che possano creare vicinanza, piuttosto che stabilire un divario assoluto e di intendere i processi che, mentre rinviano ad un soggetto considerato "diverso", muovono contemporaneamente una riflessione su di sé come persona e sul gruppo o paese, secondo un effetto a "specchio" potentissimo. L'immigrazione, con le problematiche sul pluralismo culturale, ha portato inevitabilmente i paesi ad interrogarsi

¹² M. SANTERINI, *L'intercultura alla prova*, Centro studi emigrazione, XLIX, n. 186, Roma 2012.

¹³ F. OUELLET, *Pedagogia dell'intercultura: realizzare una pedagogia della cittadinanza*, in *Ibidem*, p. 230.

sui propri modelli di sviluppo e di coesione sociale. Inoltre, il continuo aumento di persone in transito, di migranti che si spostano da un paese ad un altro in cerca di una sistemazione, interpella le coscienze sul diritto di ogni individuo a sperare di avere una vita migliore per sé e per la propria famiglia o comunità. È da precisare che i paesi interpellati ai fenomeni migratori non sono solo i paesi occidentali d'Europa, ma anche i vari continenti, tra cui i paesi africani. Molti problemi hanno assunto una dimensione planetaria, anche se l'aderenza al contesto andrebbe mantenuta per dare senso alle implicazioni, alle ricadute che inevitabilmente coinvolgono il soggetto. Assumere una visione ampia, interdisciplinare, multi-prospettica consentirebbe di arricchire i discorsi che coinvolgono la sfera della cooperazione internazionale. Rispetto alla migrazione, ci si potrebbe chiedere cosa ne faccia la cooperazione della speranza delle persone che rischiano la morte pur di alimentare un sogno collettivo.

Per comprendere meglio i processi, bisognerebbe cogliere i vari punti di vista sulle questioni, che significa, ad esempio, guardare lo "straniero" che viene in Italia, così come il cooperante italiano che va a lavorare in un paese in via di sviluppo e comprendere che l'immigrato qua e l'immigrato là non saranno mai la stessa cosa, anche se si tratta di persone che vivono in un paese diverso dal proprio di origine. Sono diverse le condizioni di partenza, il transito da un paese all'altro, la situazione di arrivo ed in generale il bagaglio che uno si porta appresso e il carico che viene attribuito al proprio e altrui paese.

Oltre al proprio ripensamento interno, i paesi hanno dovuto fare i conti con altri aspetti che la cooperazione internazionale muove, che coinvolgono contemporaneamente il locale ed il globale: il tema delle disuguaglianze, della povertà, del riconoscimento dei diritti violati e della gestione dei conflitti¹⁴.

¹⁴ Cfr. la legge italiana in materia di cooperazione internazionale n. 125, entrata in

In queste dinamiche complesse, l'educazione radica il suo principio nell'essere dell'uomo e nella sua esistenza fatta di relazioni. Nella cooperazione internazionale dare senso all'interculturalità significa poter comprendere cosa transita, e in che modo avviene, nelle relazioni che si vengono a creare tra operatori internazionali o cooperanti e soggetti di paesi in via di sviluppo.

Come ricorda Cristina Allemann-Ghionda, l'educazione interculturale ha caratterizzato parte del dibattito in ambito educativo nei paesi occidentali d'Europa dalla seconda metà degli anni Settanta, anche se il termine Educazione Interculturale è stato usato per la prima volta negli Stati Uniti negli anni Trenta¹⁵ e in seguito riproposto nei termini di Educazione Multiculturale negli anni Sessanta, in considerazione dei movimenti dei diritti civili¹⁶. La stessa autrice propone la seguente definizione di educazione interculturale:

“Un'educazione che sia interculturale e pluralistica trascende la dicotomia culturale di minoranza/maggioranza. Offre conoscenze e strumenti che possano ampliare l'orizzonte socio-culturale di ogni persona. Questo include la costruzione di competenze interculturali, cioè la capacità di analizzare e comprendere la diversità umana, senza ridurla a “specificità” culturali e “conflitti”. Tale formazione permea l'intero programma di studi ed è progettato per aiutare gli individui e i gruppi che vivono in società che sono multilingue, plurali e diverse in molti modi”¹⁷.

In questo modo si amplia il concetto stesso di cultura che non è la somma di caratteristiche culturali prese singolarmente

vigore il 29 agosto 2014, “Disciplina Generale sulla cooperazione internazionale per lo sviluppo”.

¹⁵ Altri autori sostengono che il concetto di *Intercultural Education* sia comparso negli Stati Uniti alla fine degli anni Venti in risposta alle reazioni di intolleranza e discriminazione della popolazione rispetto alle ondate migratorie verso gli Stati Uniti.

¹⁶ C. ALLEMANN-GHIONDA, *Can intercultural education contribute to equal opportunities*, in M. SANTERINI, *L'interculturalità*, cit., pp. 215-227.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 219-220.

o aspetti culturali oggettivi, ma è il risultato di attività sociali¹⁸ che coinvolgono tutti gli individui indistintamente. L'interculturatura si alimenta di una interpretazione della cultura dinamica, del riconoscimento dell'individuo come persona ed essere con la sua umanità¹⁹ e considera il soggetto produttore lui stesso di cultura²⁰.

Martine Abdallah-Preteille pone in evidenza che il prefisso "inter" di "interculturatura" indica una messa in relazione e una focalizzazione sull'interazione tra gli individui e i gruppi. Tuttavia, secondo l'autrice, "vi è il pericolo che la seconda parte della parola fagociti la prima e quindi il soggetto scompaia nella cultura"²¹ con la pretesa di conoscere la persona attraverso la sua cultura. Nella cooperazione internazionale ciò significa smontare quelle visioni precostituite che impediscono il profondo incontro con persone di altra cultura rispetto a quella del cooperante.

L'interculturatura pone l'accento sull'incontro che muove tanto del soggetto e che, per questo, diventa destabilizzante. In questo senso ogni persona dovrebbe essere in grado di vivere la diversità in modo armonico, potendo gestire lo spaesamento, l'incertezza, il dissenso, l'incongruenza. Questa modalità è estremamente faticosa da costruire perché mette in discussione pienamente l'individuo, magari un cooperante già alle prese con il fatto di vivere situazioni articolate in un paese diverso dal proprio di origine. La sfida potrebbe essere quella di comprendere *come poter alimentare la cooperazione di interculturatura*.

¹⁸ M. ABDALLAH-PRETEILLE, *L'éducation interculturelle*, «Presses Universitaires de France», Paris 1999, pp. 7-24.

¹⁹ D. GROUX, *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, Paris 2002, pp. 170-171.

²⁰ M. ABDALLAH-PRETEILLE, *La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme*, Linguarum Arena, vol. 2, 2011, pp. 91-101.

²¹ ID., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris 2003.

L'interculturatura si colloca tra universalismo e relativismo, per superarli entrambi in una nuova sintesi²², in cui al centro è posta la persona in una dimensione di apertura, dinamicità, possibilità infinite di scambio e confronto. Le tensioni esistenti muovono da una parte verso il riconoscimento delle diverse culture come "manifestazioni di un principio comune", del riconoscimento di norme e valori comuni e di una volontà condivisa di agire, e dall'altra verso la "relatività dei loro valori"²³. Alcuni autori, tra cui Lavanchy, Dervin e Gajardo, sentono la necessità di affrontare la questione di un'interculturatura rinnovata a partire da una critica del discorso sull'interculturatura, sentito come semplicistico e riduttivo²⁴. Per dare profondità al discorso interculturale si può partire dai concetti legati ai termini cultura, identità, etnia, razza, per cercare di arricchirne i significati e per comprendere la relazione tra questi concetti e quello che mobilitano. In questo senso si capisce come sia la cooperazione internazionale sia l'interculturatura abbiano bisogno di un pensiero rinnovato, che sappia entrare in profondità delle questioni in una logica di dinamismo culturale.

Si rafforza sempre più la convinzione che la cultura e l'identità si debbano declinare al plurale e la diversità sia da considerare nell'ordinario. A una concezione chiusa dell'identità, prende sempre più spazio una concezione dell'identità aperta e tollerante, capace di accogliere l'altro e di riconoscere una propria umanità²⁵, che non si può ridurre a dei marcatori tradizionali d'identità, quali il nome, il cognome, la nazionalità, l'origine culturale e religiosa. In questi termini diventa estremamente riduttivo e, talvolta, problematico poter pensare di considerare l'individuo secondo la sua appartenenza culturale,

²² A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013, pp. 39-44.

²³ M. SANTERINI, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 56-63.

²⁴ M. J. BARBOT, F. DERVIN, *Rencontres interculturelles et formation*, pp. 5-16.

²⁵ B. POUJET, *La rencontre avec l'autre*, in AA. VV., *Les jeunes et les relations interculturelles. Rencontres et dialogues interculturels*, Licorne, Amiens 2004, pp. 13-26.

etnica, nazionale, religiosa. In considerazione di questi aspetti, ci si potrebbe chiedere come viene visto il cooperante mentre opera all'estero e quali siano i pensieri del cooperante rispetto alle persone che incontra nei paesi in via di sviluppo.

Il discorso culturale porta con sé dei rischi, come l'essentialismo, cioè la riduzione di universi di significato in concetti circoscritti, un incapsulamento che definisce, marcandone i confini. Inoltre, si assiste ad un eccesso di segni di riconoscimento legati all'identità e questo potrebbe essere l'effetto di un tentativo di definire le identità, che sembrano sempre più sfuggenti, "fluttuanti". Se da una parte bloccare un flusso dinamico può rassicurare sul bisogno di avere maggior chiarezza, dall'altra cercare di rendere tutto comprensibile esclude "il diritto del soggetto all'opacità"²⁶, all'indefinitezza per il desiderio del soggetto di essere indecifrate, "sospeso".

È importante della cultura comprendere le dinamiche e le relazioni che consentono di approfondire i mutamenti in atto. Non si tratta di descrivere le culture, ma analizzare cosa succede tra gli individui o i gruppi, di osservare gli usi sociali e comunicativi della cultura²⁷. Si tratta di riconoscere la variabile culturale nei problemi educativi, sociali e politici, ma senza sapere apriori su quali forme agire in base a caratteristiche attribuite o auto-attribuite dalle persone o dai gruppi. Le culture sono attualmente comprese in una tensione tra, da una parte, la staticità e la chiusura e, dall'altra, l'apertura e la dinamicità: esistono tra i due poli opposti un'infinità di possibilità tutte da prendere in esame e comprendere. Quindi, la cooperazione deve creare degli strumenti che possano consentire di affrontare questa perenne dinamicità.

²⁶ E. GLISSANT, *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996, pp. 71-72.

²⁷ Esempi "dell'approfondimento di mutamenti in atto" saranno gli studi di caso proposti nella ricerca che cercheranno di mettere in luce alcuni eventi della vita dei soggetti, coinvolti nell'indagine, considerati da questi significativi.

Se si pensa che la questione interculturale coinvolga esclusivamente i paesi Occidentali, si trascurerebbero delle dinamiche presenti e significative in altri paesi del mondo, ad esempio nei Paesi in Via di Sviluppo, in cui esiste sempre un confronto con la diversità. Nella cooperazione internazionale la diversità passa attraverso anche la creazione di un rapporto tra il cooperante o l'operatore internazionale e i cittadini di un altro paese. In questa riflessione sulle relazioni sembra che faticosi ad essere messa in questione l'ineguaglianza dei rapporti, in cui la posizione di forza rispetto a quella di debolezza sembra radicata nel gioco delle parti.

I soggetti che operano nella cooperazione si trovano ad agire facendosi da "collante" tra infinitamente grande e infinitamente piccolo. Ciò non è affatto semplice e automatico, ma richiede un lavoro estremamente delicato a livello personale, non solo come preparazione professionale ma anche a livello emotivo-esperienziale. Quale palestra occorrerebbe per formare le persone a "vivere su di sé il mondo" e a farsi da "collante" tra più mondi?

Il primo passo è riflettere sulla dimensione trasformativa che consente di leggere il cambiamento in chiave di dinamicità esistenziale e di porre al centro i momenti di perturbazione, con valenza interculturale, che chiariscono cosa avviene nel momento in cui la persona cerca di fare sintesi tra Sé e gli altri.

1.3 Il processo di trasformazione e i momenti di perturbazione con valenza interculturale

Il processo di trasformazione è un processo continuo, consistente e irreversibile, che si può analizzare solo a posteriori, andando a ritroso nel tempo per comprenderne le dinamiche. Tale processo ha una valenza particolarmente significativa in ambito interculturale perché consente di qualificare ed approfondire

il tipo di cambiamento che avviene nell'individuo, a fronte di una continua rimessa in discussione nell'interazione con persone di altra cultura. L'individuo, in tale prospettiva, diventa oggetto di uno studio analitico che si arricchisce di spiegazioni ontologiche ed ermeneutiche.

Esistono nozioni nuove orientate nella direzione del cambiamento e della trasformazione, quali la processualità, il dinamismo, la modificabilità interna, la plasticità, la discontinuità, la metamorfosi. Figurano, nel contempo, termini che fanno appello all'equilibrio, alla stabilità, alla continuità come aspetti ineludibili dello sviluppo umano.

La teoria trasformativa è stata sviluppata da Jack Mezirow, che ha definito una teoria costruttivista degli apprendimenti in termini di "trasformazione delle menti"²⁸. Egli ha fondato le basi di questa teoria sull'approccio riflessivo alla conoscenza di Sé e del mondo e sull'apprendimento trasformativo, generatore di schemi di significato nuovi o prospettive di significato rivisitate in grado di guidare l'azione²⁹.

La teoria trasformativa dell'apprendimento adulto identifica quattro forme distintive in cui si può verificare l'apprendimento, anche se la trasformazione delle prospettive si determina solamente in alcune situazioni. La trasformazione delle prospettive avviene tramite la riflessione e la critica dei presupposti specifici sui quali si fonda una prospettiva di significato e il cambiamento di tale prospettiva attraverso la riorganizzazione del significato. Questo apprendimento è particolarmente significativo perché conduce a cambiamenti rilevanti a livello esistenziale, che avvengono in situazioni cariche di valenza emotiva, che non corrispondono alle aspet-

²⁸ M. FRANZINI, *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 26-28.

²⁹ J. MEZIRROW, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

tative personali e che quindi richiedono una ridefinizione del problema. La ridefinizione diventa possibile nel momento in cui si rivalutano criticamente gli assunti che supportano lo schema di significato che viene messo in discussione.

La trasformazione delle prospettive può avvenire tramite l'accumulazione di schemi di significato che deviano da una serie di dilemmi, o in risposta ad un dilemma imposto dall'esterno. Mezirow afferma che «qualunque sfida significativa ad una prospettiva consolidata può indurre una trasformazione», anche se si tratta di «sfide dolorose, che mettono in discussione dei valori profondi, radicati e minacciano lo stesso senso del Sé»³⁰.

Questa teoria sembra particolarmente interessante in considerazione delle sfide che si trova a vivere un cooperante in uno o più paesi in via di sviluppo. Quali sfide deve affrontare il cooperante? Come riesce il soggetto a ristrutturare il proprio assetto a fronte di spinte verso il cambiamento?

Il concetto di trasformazione si può ritrovare anche nei termini di metamorfosi di Martine Abdallah-Preteceille, in considerazione dell'identità del singolo individuo e delle condizioni del suo emergere³¹. Si potrebbe associare il concetto di metamorfosi a un "cambiare pelle" che si presta nell'interculturalità, a un vivere su di sé questi continue ibridazioni, mescolanze, pezzi nuovi rinnovati di Sé che hanno bisogno di un ripensamento in termini trasformativi. Anche Boris Cyrulnik propone il concetto di metamorfosi nel momento in cui pensa all'essere umano che vive diversi mutamenti nel corso dell'esistenza a partire dalla nascita, evento che sancisce un passaggio dall'essere acquatico al diventare mammiferi. La seconda metamorfosi viene individuata da Cyrulnik nell'apprendimento intenso e giornaliero

³⁰ J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003, pp. 165-166.

³¹ M. ABDALLAH-PRETECEILLE, *Les métamorphoses de l'identité*, Anthropos, Paris 2006, pp. 38-40.

della lingua materna. Tale autore intende le trasformazioni in chiave traumatica, poiché queste producono inevitabilmente dei cambiamenti radicali dai quali il soggetto non si può ritrarre. Questo porta a riflettere sulle innumerevoli metamorfosi che avvengono nella vita di una persona, causate anche da traumi mentali, che portano a vedere la vita in modo diverso e che costringono la persona a compiere un cambiamento nella sua rappresentazione del mondo³².

Ci si potrebbe chiedere quali cambiamenti sono inevitabili nella vita all'estero di un operatore internazionale, quale valenza assumono per la persona e come avvengono questi cambiamenti. A partire da queste domande in cerca di significazione si cercherà di tracciare un percorso che possa articolare la questione a partire dai momenti di perturbazione. Infatti, nella vita di una persona si possono riconoscere dei momenti in cui gli aspetti interculturali producono dei cambiamenti perché introducono delle perturbazioni nel modo di pensare del soggetto. I cambiamenti significativi, cioè che danno il senso della trasformazione della persona, si potrebbero rintracciare nelle crepe, nelle rotture o, in maniera più moderata, nel dissesto, nelle perturbazioni che producono mobilitazione interna.

Tracce del principio della perturbazione si possono ritrovare in Sigmund Freud nel concetto dell'epifania, che è un momento particolare in cui un qualsiasi elemento della vita quotidiana, con il suo valore simbolico, diventa "rivelatore" dei significati profondi dell'esistenza. Il soggetto sperimenta l'epifania in un momento di crisi e ciò per la persona si rivela importante perché le consente di vedere le cose in modo diverso, anche se questo può essere vissuto in modo doloroso. L'epifania è resa dalla tecnica dei flussi di conoscenza.

Anche nella letteratura inglese compare l'epifania. Nei romanzi di James Joyce si ritrova un momento in cui un perso-

³² B. CYRULNIK, *Métamorphoses de la présentation du réel*, in *Ibidem*, pp. 92-102.

naggio sperimenta una improvvisa intuizione che è rivelatrice di aspetti della vita, durante la quale dei dettagli precedentemente trascurati emergono, portando una nuova consapevolezza interiore³³. Virginia Woolf si avvicina all'epifania cogliendo dei momenti di massima intensità che "colpiscono" la mente di ogni individuo ogni giorno³⁴.

Quindi, questo porta a pensare che esistano dei tempi significativi nella vita di un individuo in cui gli aspetti interculturali emergono nell'interazione con persone di cultura diversa dalla propria. Il soggetto in questo modo vive delle perturbazioni che fanno da "sentinella" per individuare delle trasformazioni, che non vengono sempre desunte dal racconto immediato, ma che necessitano di un lavoro articolato di comprensione.

Le perturbazioni potrebbero essere nominate anche come momenti di rottura, cioè quegli episodi cruciali che definiscono ciò che avviene quando vengono a creare delle forti spaccature interne, che richiedono necessariamente un ripensamento, poiché il soggetto non si ritrova più con il significato precedentemente attribuito secondo il suo punto di vista.

Le perturbazioni possono esprimersi anche con situazioni di stallo, in cui il soggetto si blocca davanti a cose che ha sempre fatto e di cui ne ha "smarrito" il significato. Si è di fronte a momenti in cui si esprime l'essenza della vita umana: la struttura profonda della personalità, la dialettica della crescita, della crisi, dei blocchi e delle trasformazioni. Le perturbazioni, intese come variazioni che apportano delle modifiche nella conoscenza abituale che attiva il soggetto in situazione, sono "vitali per abitare il mondo"³⁵.

Diventa interessante comprendere il processo con cui la persona, in questo caso il cooperante, si appropria di aspetti non

³³ J. JOYCE, *I morti*, Einaudi, Torino 2013.

³⁴ V. WOOLF, *Gita al faro*, Einaudi, Torino 2014.

³⁵ G. PINEAU, *Habiter la terre*, L'Harmattan, Paris 2005.

familiari, attivati anche a partire da un sentimento di estraneità, che diventano parte integrante della persona stessa. In questo modo il cooperante può vivere su di sé la diversità, evitando di prendere le distanze da questa, per preservarsi da sentimenti di paura e minaccia, tipici di una fase di shock culturale, ma non solo. Questa riflessione è particolarmente significativa in considerazione di quanta diversità permea il lavoro del cooperante, diversità culturale che si cerca di far emergere dalla ricerca, poiché spesso volte transita inconsapevolmente nelle azioni di cooperazione internazionale.

È possibile che alcuni aspetti, che si sentono anche molto lontani da sé, diventino familiari e siano un collante che crea vicinanza e prossimità. La familiarità avviene nel momento in cui i vissuti si integrano in un sistema di interpretazione e di significazione e in questo modo diventano comprensibili³⁶.

Per comprendere le perturbazioni bisogna considerare non solo ciò che è avvenuto in una determinata situazione, ma anche cos'è successo prima, per coglierne l'aspetto di processualità. Jean-Michel Baudouin sostiene che bisognerebbe andare alla ricerca delle prove di circostanza che producono delle rotture della continuità nel corso della vita³⁷. Esistono dei fattori di conversione nella situazione che generano dei meccanismi di cambiamento.

I cambiamenti nella vita dei cooperanti, così come in ogni altra vita, potrebbero essere innumerevoli. Si pensi all'arrivo di un figlio, al cambio di abitazione, alla morte di un familiare. Quindi, è ragionevole pensare che non tutti i cambiamenti che ha vissuto l'individuo abbiano una qualche traccia di influenza con l'interculturalità. Si tratta di capire quali cambiamenti

³⁶ H. BRETON, N. DENOYEL, *Moments d'interculturalité et processus de transformation*, in M. J. BARBOT, E. DERVIN, *Rencontres interculturelles et formation*, pp. 80-82.

³⁷ J. M. BAUDOUIN, *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*, Peter Lang, Berne 2010.

hanno vissuto i cooperanti e ancora di più quali coinvolgono l'esperienza nella cooperazione internazionale e comportano un confronto con l'alterità.

La cooperazione internazionale è un fenomeno complesso e allo stesso tempo muove innumerevoli problematiche perché transitano un'infinità di significati. È per questo motivo che sembra importante muovere le riflessioni non tanto sulle azioni di cooperazione, ma sul pensiero cooperante che caratterizza queste azioni, sulle implicazioni dell'agire del cooperante che mentre svolge un compito, mobilita molteplici "fili invisibili" che si tratta di rendere riconoscibili.

1.4 Il pensiero cooperante e l'interpretabilità culturale

Il pensiero cooperante si costruisce nella libertà degli individui di esprimere la propria umanità. Il pensiero può anche "nutrirsi" della volontà di tenere sotto controllo, di mantenere il potere, di stabilire il dominio. È difficile accettare di essere messi in discussione e quindi si costruiscono barriere per stabilire che il cambiamento avvenga esclusivamente nell'altro che si deve adeguare, uniformare, modellare a propria immagine. Nella cooperazione i modelli di sviluppo, che palesano un tipo di cambiamento, sono stati numerosi nel corso dei decenni. L'altro, che diventa la persona da aiutare nella cooperazione internazionale, prende la forma dello straniero, dell'emarginato, del povero, ma anche dell'inaffidabile, dell'incompetente, del primitivo.

Si assiste ad una mancanza di rispetto dell'umanità dell'altro, se si concorda con l'affermazione che "umanità e libertà coincidono"³⁸. In questo modo, si sottrae all'altro la responsabilità di decidere, legittimandola, secondo una modalità che diventa accettabile, contemplabile perché passa sotto forma di aiuto.

³⁸ H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 222.

Per umanizzare l'altro bisogna ripartire dalle proprie premesse conoscitive, comprendere ciò che sta esprimendo l'altro, assumere che ha ragione e chiedere di essere aiutati a vedere dal suo punto di vista³⁹. In questo modo si entra nel dubbio di colui che deve essere aiutato, in considerazione della limitatezza delle proprie interpretazioni. L'azione di cooperazione, quindi, si nutrirebbe dell'incertezza del proprio punto di vista come cooperante. Inoltre, i sentimenti positivi di amore e passione per gli altri consentirebbero di trovare e costruire dei percorsi di dialogo fondati sulla fiducia, l'ascolto e il rispetto⁴⁰. Se sembra alquanto automatico pensare che ci sia rispetto nelle azioni di cooperazione internazionale, non è altrettanto facile pensare al rispetto in termini che riconoscano l'altro portatore di valore e quindi intenderlo come colui che è da considerare nel suo pensare e sentire e che è da preservare nella sua essenza. Questo andrebbe a sgretolare la tendenza omologante di annullare la diversità in vista di un pensiero reggente, unico.

Si vedrà nel corso della ricerca come questi elementi (fiducia, ascolto, rispetto) siano individuati come competenze interculturali nei vari modelli e come questi siano ricorrenti nelle varie situazioni in cui vengono agite tali competenze. Queste competenze interculturali sono delle risorse alle quali può attingere l'individuo in una situazione fortemente destabilizzante, in cui avviene una perturbazione e sembrano fondamentali per costruire un dialogo con gli altri e per condividere le riflessioni in vista di un accordo comune.

Il concetto del cooperare pone in evidenza la propensione degli individui a dedicarsi ad un pensiero condiviso, in modo

³⁹ M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003, pp. 324-334.

⁴⁰ L. MORTARI, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano 2008, pp. 1-70.

da armonizzare le parti; quest'ultimo aspetto è estremamente importante nella cooperazione internazionale in cui le parti sembrano costruite su disequilibri. In questo continuo lavoro di equilibri e disequilibri ci si dà la possibilità di accogliere dissonanze e differenze di pensiero, che non dovrebbero essere vissute come delle minacce ad un proprio sapere costruito su una verità definitiva, ma ci si aprirebbe ad esplorare una pluralità di possibilità precedentemente non contemplate. Questo vuol dire potersi scoprire fragili di fronte ad un altro che per "forma contrattuale" (il progetto, l'accordo) lo si pone ad un livello, ad uno stato di dipendenza. Qui si apre un dilemma tra il senso del cooperare insieme e quello pratico dell'agire in una forma progettuale che va a "soccorrere" o "aiutare" coloro che lo richiedono.

L'approccio cooperativo, cioè il modo in cui si costruisce una vicinanza e una condivisione, a livello internazionale esige l'interpretazione dei significati espressi da persone di altra cultura rispetto alla propria, per sviluppare su quei significati un percorso che possa dare dei risultati vantaggiosi per i soggetti coinvolti. La capacità di decentramento, cioè la capacità di fare posto al punto di vista degli altri, di coloro che possono vedere il mondo da un'altra prospettiva, richiede di smontare le proprie certezze, non facile se si parte dal presupposto che il processo in atto nella cooperazione è la trasmissione di conoscenza, di certezze che vanno insegnate.

In ambito internazionale, in tutte le forme di aiuto, l'atteggiamento di umiltà, che si esprime nel lasciarsi mettere in discussione dall'altro, sembra un elemento necessario per capire se la dicotomia rischiosa dell'aiuto, salvatore/salvato, è stata scomposta. Ancora una volta si entra nella riflessione delle competenze interculturali con la capacità di decentramento e l'atteggiamento di umiltà e questo avvalorava l'idea che il pensiero cooperante si "alimenti" di competenze interculturali.

In senso più allargato, il trasferimento di tecnologie, di conoscenze, di sistemi educativi in ambito formativo sancisce un disequilibrio tra i paesi del Nord e del Sud del mondo e nei rapporti tra le persone, là dove il trasferimento si costruisce sull'ineguaglianza di potere e di sapere. Emerge, a tal proposito, un concetto alternativo che è "appropriazione", che deriva dal diritto di proprietà e che pensa al soggetto come colui che attivamente si coinvolge per la propria realizzazione⁴¹.

Martine Abdallah-Pretceille ricorda che "nessun sapere è neutrale" e "la scienza e la tecnologia sono figlie di una certa visione del mondo". Questo vuol dire che l'intervento di cooperazione è sempre condizionato da qualcosa, legato sia al soggetto sia al sistema dal quale proviene e che questo è solamente un modo di vedere e di agire rispetto a tanti altri. Per far sì che avvenga un'appropriazione della conoscenza che coinvolga ogni individuo è necessario che ci siano un riconoscimento del soggetto, che nella cooperazione è nominato come persona locale, la reciprocità delle prospettive secondo un approccio interazionista e situazionale e la dialettica diversità/universalità che struttura il rapporto con l'altro⁴².

Interagire con persone diverse, anche culturalmente, richiede un continuo lavoro di interpretabilità di "altri mondi", di sviluppare la capacità di intendere altri modi di comprendere, di agire, di percepire, di sentire e in definitiva di vivere. La sfida è poter gestire l'incertezza per diventare esploratori attenti di mondi possibili, cioè delle molteplici forme dell'alterità, potendo cogliere le diverse possibili interpretazioni, non in maniera univoca. Édouard Glissant parla di pensiero arcipelago, che possa "scappare in tutti gli orizzonti", anziché

⁴¹ A. AKKARI, P. R. DASEN, *Pédagogies et pédagogues du sud*, L'Harmattan, Paris 2004, pp. 7-21.

⁴² M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Approche interculturelle du transfert des connaissances*, in «Éducation permanente», n. 75, 1984, pp. 105-111.

dirigersi verso un unico senso⁴³. È munirsi di un pensiero che si fa esploratore, che si preoccupa meno di capire e spiegare le cose⁴⁴, ma che rimane in sospeso per lasciare spazio alla meraviglia, allo stupore.

1.5 L'incontro con l'altro diverso da sé

La diversità potrebbe non costruire di per sé distanza o volontà di omologazione, ma essere un'occasione di prossimità, nel rispetto di ogni singola persona. In questo modo si manterrebbe la tensione tra individuale e collettivo, in cui la cultura "fluttua" in una dimensione aperta e l'individuo rimane libero di esprimere le proprie "tracce culturali", risultanti da una ricca e variegata esperienza umana.

A volte è il viaggio ad aprire la possibilità di conoscere le norme, i codici, gli usi, i valori di altri paesi, ma il soggiorno all'estero non sembra essere un fattore sistematico di conoscenza dell'altro, né un modo per gestire il proprio etnocentrismo⁴⁵. Piuttosto, il viaggio potrebbe offrire occasioni di creare degli spazi di incontro a partire da una propria predisposizione all'apertura. Talvolta, il viaggio potrebbe generare un sentimento di paura di affrontare l'ignoto e l'aumento del senso di insicurezza, rispetto a ciò che si sa o che si crede di sapere, poiché in taluni casi richiede una rimessa in discussione del soggetto nell'incontro con l'altro e con se stesso⁴⁶.

⁴³ E. GLISSANT, *Métamorphose et créolisation*, in M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Les métamorphoses de l'identité*, p. 105.

⁴⁴ A. SURIAN (a cura di), *Lavorare con la diversità culturale. Attività per facilitare l'apprendimento e la comunicazione interculturale*, Erickson, Trento 2006, p. 10.

⁴⁵ M. BYRAM, G. ZARATE, *Les jeunes confrontés à la différence, des propositions de formation*, Conseil de la coopération culturelle, 1996, p. 9.

⁴⁶ V. PUGIBET, *Eduquer au voyage pour apprendre l'autre*, in D. GROUX, *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan Paris 2002, pp. 105-119.

Nella cooperazione internazionale l'incontro con l'altro diventa sistematico. Nell'incontro si possono mescolare la spettacolarizzazione della sofferenza, la sistematicità delle storie delle persone, la distanza che si inserisce tra i poveri e il donatore. Dalle realtà associative della cooperazione internazionale vengono riportati i racconti, a volte in modo meticoloso, delle storie personali tragiche e intrise di sofferenza⁴⁷. In alcuni casi si assiste a forme di disumanizzazione dell'altro, legittimate dall'impegno volto a "colpire l'indifferenza" delle popolazioni dei paesi del Nord del mondo.

È da tenere in considerazione che il processo di comprensione postula un tenere conto delle storie, delle sofferenze, dei dolori dell'altro, che consente di riconoscere i sentimenti ambivalenti verso l'altro e di riconoscerne la medesima umanità. È pur vero, come sostiene Denis Poizat, che "noi abbiamo bisogno dell'altro, che sia lontano, sofferente, sconosciuto. Le nostre rispettive situazioni costituiscono il ponte e la porta della nostra relazione"⁴⁸. L'affermazione di Poizat che evidenzia il bisogno dell'altro e un portare se stessi nella relazione sembra possibile nel momento in cui nell'altro si riconosce la stessa umanità e si creano le condizioni in cui ognuno può portare se stesso pienamente, con le proprie ricchezze, potenzialità, ma anche fatiche, sofferenze, limitatezze. Ciò non è facile perché si attivano dei meccanismi di protezione di se stessi, anche a fronte di buone intenzioni nel creare una relazione di reciprocità. Allora, come si può creare lo spazio mentale e di vita per poter incontrare l'altro diverso da sé?

La conoscenza dell'altro nella cooperazione internazionale si gioca continuamente tra particolarità e universalità, ma queste tensioni rischiano di essere nascoste da una propensione

⁴⁷ D. POIZAT, *Education à l'altérité et Organisations de Solidarité Internationales : une cause perdue?*, in D. GROUX, *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, Paris 2002, p. 200.

⁴⁸ Ivi.

al fare. Si tratta di comprendere i processi, tra cui quello di trasformazione, che svelano anche dei paradossi, delle contraddizioni, delle difficoltà che rivelano la loro intensità in situazioni in cui l'incomprensione diventa evidente e ingestibile, cioè nel momento in cui blocca l'azione. Le incomprensioni non sono da intendere degli ostacoli da evitare, ma delle opportunità per ritornare su tali questioni, a partire proprio dallo "snocciolamento" dagli equivoci.

Poter realmente incontrare l'altro sembra che richieda uno smontare quel sapere costruito sulle culture che "imprigiona" l'individuo in una dimensione già data, conosciuta, stabilita, stratificata. In questo modo ciascun individuo potrebbe avere maggiori possibilità di essere libero di esprimere a suo modo la cultura. Inoltre, potrebbe dire qualcosa di Sé anche ciò che potrebbe essere sentito come "estraneo", cioè ciò che potrebbe essere sentito come distante⁴⁹. Tale modalità potrebbe disarticolare il rapporto dominatore-dominato per costruire una sentita reciprocità. Nelle dinamiche della cooperazione bisogna capire da dove transitano i significati che creano una relazione di reciprocità, un mettersi all'ascolto, senza esigere una corrispondenza, secondo una propria necessità di uniformità, che diventa obbligatoria. L'incontro con l'altro potrebbe condurre contemporaneamente ad un confronto con le diversità e ad un incontro con se stessi, poiché disarticola un modo di vedere univoco, introducendo fratture, difficoltà, limiti.

Un discorso sulle competenze interculturali cerca di approfondire quali risorse personali intervengono nelle situazioni e come le mobilitazioni interne rendono possibile un incontro in cui ognuno offre parti di sé. Esistono diversi approcci alle competenze interculturali che individuano non solo specifiche competenze, ma anche dimensioni che orientano

⁴⁹ B. POUJET, *La rencontre avec l'autre*, in AA.VV., *Les jeunes et les relations interculturelles. Rencontres et dialogues interculturels*, Licorne, Amiens 2004, pp. 13-26.

sul modo di intendere tali competenze. In tal senso, “vivere la diversità” significa poter sviluppare, attivare e articolare quelle competenze che consentano al soggetto di relazionarsi in modo dinamico con gli altri. Questo dinamismo si ritrova nella dimensione culturale, da trattare necessariamente in un discorso interculturale. Le finalità della cooperazione non sembrano dissociate da un progetto del mondo che si fonda sul sentirsi del soggetto cittadino del mondo e sull’incontro dell’altro diverso da sé. Poter mantenere unite la dimensione ampia internazionale e la dimensione soggettiva diventa un impegno per ogni cooperante, ma anche per ogni persona che voglia “vivere su di sé il mondo”.

Elementi di sintesi del primo capitolo

- 1. Assumere la dimensione trasformativa nell’analisi del mondo, ma anche dell’individuo, che rinvia a processi di cambiamento continui, irreversibili e consistenti;*
- 2. Dare attenzione ai processi di cambiamento nella cooperazione internazionale e nella formazione delle competenze interculturali e passare dalle riflessioni sulle azioni di cooperazione al pensiero cooperante;*
- 3. La cooperazione è intrisa di aspetti interculturali, poiché esiste sempre un confronto con la diversità. Tale diversità passa attraverso anche il rapporto tra il cooperante e i cittadini di un altro paese;*
- 4. Il cooperante si fa “collante” tra più mondi e tra infinitamente grande e piccolo insieme. Diventa necessario formare le persone a “vivere su di sé il mondo”, che significa vivere su di sé la diversità;*
- 5. Il processo di trasformazione nell’individuo è un “cambiare pelle” del sé;*
- 6. I momenti di perturbazione, con valenza interculturale, sono degli elementi rilevatori del processo trasformativo. Essi si sperimentano in situazioni di crisi, in cui cambia il modo di vedere le cose, in cui avviene un ripensamento e un’appropriazione di aspetti non familiari;*
- 7. Si tratta di costruire un pensiero cooperante umanizzando l’altro, considerando la limitatezza delle proprie interpretazioni, l’incertezza del proprio punto di vista e cercando di armonizzare la parti, disarticolando il rapporto donatore/beneficiario e costruendo vicinanza, un processo di condivisione e di reciprocità;*
- 8. L’incontro con l’altro nella cooperazione internazionale è sistematico. Diventa importante vivere la diversità come occasione di prossimità, attivando un processo di comprensione, mettendosi all’ascolto, riconoscendo sentimenti ambivalenti.*

II. Modelli di competenze culturali ed interculturali

2.1 Il concetto di cultura e l'incontro/scontro culturale

In un discorso interculturale è chiarificatore un rimando al significato del termine cultura, che precisa l'ambito da esplorare, con la consapevolezza del suo dinamismo. Abdeljalil Akkari sostiene che l'assunzione dell'approccio interculturale in educazione non si può fare senza l'appropriarsi di determinati concetti fondamentali, tra cui: cultura, etnocentrismo, relativismo culturale, uguaglianza e differenze, ma anche alterità, diversità, dialogo, universalismo¹. Alcuni di questi termini potrebbero essere intesi in modo opposto, come universalismo e relativismo culturale, uguaglianza e differenze, mentre la cultura o le culture sono costruzioni e non cose date, così come lo è il dialogo.

Le definizioni di cultura sono numerose: nel 1952 Alfred L. Kroeber e Clyde Kluckhohn pubblicarono un libro con più di duecento pagine sulle differenti definizioni del termine². Si è arrivati in seguito a considerarla nella sua forma plurale, anche

¹ A. AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, in «Carnets des sciences de l'éducation», Université de Genève, Genève 2010, p. 13.

² A. L. KROEBER, C. KLUCKHOHN, *Culture. A critical review of concepts and definitions*, The Museum, Cambridge 1952.

se gli autori precedenti ne hanno sancita l'irriducibilità a livello biologico. La definizione di cultura non coincide più con un dato territorio e con caratteristiche di omogeneità, poiché il flusso è continuo e mutevole e investe anche le differenze, che non sono più precise e determinate, indirizzate a specifici aspetti a volte anche dicotomici, come nel caso di ciò che è occidentale e non occidentale.

La mutevolezza della realtà in cui vive l'uomo dell'Occidente è stata tematizzata da Zygmunt Bauman, che considera il mondo "liquido", cioè privo di una forma. L'individuo nel mondo vive una condizione di continua incertezza, di precarietà, di solitudine, di cambiamento ancor prima che la persona possa consolidare un proprio modo di agire, in cui i legami umani diventano fragili e incostanti. Il mondo della cultura che in precedenza era caratterizzato dalla continuità, ripetizione, è diventato "ingestibile" e "ribelle". Secondo Bauman, la cultura è "l'attività incessante che consiste nel tracciare confini o costruire ponti, nel separare o congiungere, nell'operare distinzioni o connessioni³. È interessante notare nella precedente espressione come la cultura possa dare il quadro di riferimento entro cui poter fare chiarezza tra gli elementi, ancor più valido se l'orizzonte è inteso in modo destabilizzante per l'individuo.

Michael Byram considera della cultura la dimensione sociale, intendendola come la condivisione dei significati (che giustificano e rafforzano i comportamenti) e delle rappresentazioni sociali, dei valori e dei comportamenti di un gruppo sociale, dove per gruppo sociale si intende sia ogni collettività di persone, sia ciascuna istituzione sociale⁴.

Allo stesso modo Milton Bennett e Ida Castiglioni definiscono la cultura:

³ Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 39.

⁴ M. BYRAM, *On being "bicultural" and "intercultural"*, in G. ALRED, M. BYRAM, M. FLEMING, *Intercultural experience and education*, Multilingual Matters, Clevedon 2003.

Un gruppo di persone che condividono un modo di sentire, che reagiscono in modo simile agli eventi perché hanno appreso, attraverso l'esempio degli altri, le modalità di risposta tipiche del loro gruppo di appartenenza, che sono considerate "ottimali", quindi degne di essere perseguite e trasmesse. Ecco che allora gli individui possono condividere credenze, comportamenti e valori di quel gruppo mentre contribuiscono a modificarli. Questi sono trasmessi soprattutto attraverso i simboli, prima tra i quali la lingua, che permette la comunicazione delle dimensioni culturali, fino alle espressioni più visibili di una cultura: l'arte pittorica, decorativa, scultorea, architettonica, la musica, la danza, la letteratura, la cucina, il modo di vestire.⁵

Della cultura viene posta attenzione alla dimensione comunicativa, con particolare enfasi sull'aspetto espressivo e trasmissivo. Si riconosce che la cultura è un prodotto sociale in un sistema dinamico di regole implicite ed esplicite, che coinvolgono attitudini, credenze, norme e comportamenti. Queste regole relativamente stabili di conoscenza, di modi di sentire e (inter) azioni sono ampiamente condivise da un gruppo di persone, ma sono vissute diversamente da ogni membro del gruppo, e sono, in base alle dinamiche sociali del gruppo, aperte al cambiamento nel tempo⁶.

La cultura non è solo sociale, ma anche personale, poiché essa viene appresa dagli esseri umani nel corso della loro esistenza. È importante mantenere in un discorso culturale ciò che Charles Taylor ha tematizzato con "profonda varietà", indicando la pluralità di appartenenze e di modi di essere⁷. Ciò rompe ancora una volta l'idea di totalità e omogeneità in nome di una conoscenza multipla che non si riduce alla nomina di fatti culturali. Martine Abdallah-Pretceille sostiene

⁵ I. CASTIGLIONI, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma 2005, p. 42.

⁶ AA. VV., *Intercultural competence*, Peter Land, Bern 2011, pp. 1-2.

⁷ C. TAYLOR, *Shared and Divergent Values*, in «Reconciling the solitudes», McGill-Queen's University Press, Montreal 1993.

che gli studi sulla cultura si inscrivono più sulla pretesa di conoscenza degli altri attraverso la conoscenza della loro cultura, mentre diventa fondamentale la conoscenza dell'altro. Le culture si definiscono sempre meno rispetto a una somma di caratteristiche e tratti culturali, che in rapporto alle relazioni e interazioni mantenute tra gli individui e i gruppi⁸.

Darla Deardorff considera il senso più ampio della cultura che vuol significare l'interazione del soggetto, inclusi gli stili di vita, i valori e le norme religiose. Promuovere il dialogo è una risposta ai conflitti e alla perdita di identità, che può essere il risultato della globalizzazione, volto a incrementare la comprensione interculturale in modo continuativo, a riconoscere e rispettare le molteplici identità e a superare le differenze culturali con successo⁹. Darla Deardorff affronta il tema delle differenze culturali in considerazione che andrebbero superate, mentre Martine Abdallah-Pretceille sostiene che bisognerebbe riportare la questione ad una prospettiva di diversità e non di differenze, poiché queste ultime sono direttamente percepibili e sfuggono ad un lavoro più approfondito e analitico che richiederebbe un ritornare ad un universalismo di fondo¹⁰. In effetti, "superare le differenze" potrebbe significare non limitare l'interpretazione a ciò che è diverso, ma trovare sempre i canali di confronto e di dialogo, anche se il confronto con la persona di altra cultura pone sempre in discussione il soggetto *nel suo stare nella diversità e nel trovare spazi in cui il sentire è comune*.

Per Clifford Geertz le radicali trasformazioni del mondo, che hanno coinvolto pienamente l'individuo, sono andate verso un "patchwork onnipresente", in cui è difficile individuare le interconnessioni tra la dimensione individuale e contestuale e

⁸ M. A. PRETCEILLE, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris 2003, pp. 8-30.

⁹ D. K. DEARDORFF, *Intercultural competence: the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2006.

¹⁰ M. A. PRETCEILLE, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, pp. 8-15.

quella globale¹¹. Anche l'interpretazione della cultura è diventata più complessa: «Il modo in cui gli uomini intendono le cose e reagiscono a esse, il modo in cui se le figurano, le giudicano e vi interagiscono sfugge sempre più alla nostra conoscenza». L'attenzione posta da Geertz è su quei piccoli pezzi dei grandi concetti integrativi e totalizzanti, su quei frammenti del mondo che possono essere "avvicinati" con un lavoro attento, evitando di cadere in studi altamente specialistici che rifuggono la comprensione del tutto. Rimane il dubbio di poter tenere insieme l'infinitamente piccolo con l'infinitamente grande.

Clifford Geertz mette in guardia sui possibili rischi di un'assunzione di una prospettiva di riferimento, in un orizzonte in cui tutto cambia rapidamente, che può esprimersi in diverse forme: dalla considerazione dettagliata dei particolari e quindi della "disintegrazione del tutto", in una infinità di particelle non riconducibili all'insieme, all'enfasi sulle differenze, al relativismo ateoretico in cui tutto dipende dal punto di vista dal quale si considera la realtà¹². Anche in educazione interculturale esiste questa tensione tra universalismo, che considera le diverse culture come manifestazioni di un principio comune, e relativismo culturale, che afferma la relatività dei loro valori¹³. Se una visione statica della realtà poco si addice a una lettura attenta dei fenomeni, diventa decisiva la creazione di nuovi modi di pensare, capaci di cogliere particolarità, individualità, discontinuità, divergenze, singolarità, sapendo individuare il senso dell'unione, senza per questo rendere uniforme.

Alcuni autori presentano la cultura come un iceberg, del quale può essere vista solamente la punta che fuoriesce dall'acqua e che rappresenta il livello di consapevolezza cosciente.

¹¹ C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 7-9.

¹² Ivi.

¹³ M. SANTERINI, *Intercultura*, pp. 56-72.

Tuttavia, la maggior parte dei significati non è cosciente (o – rispetto alla figura 1 – sotto il livello dell'acqua di consapevolezza), compresi i valori e i modelli di pensiero.

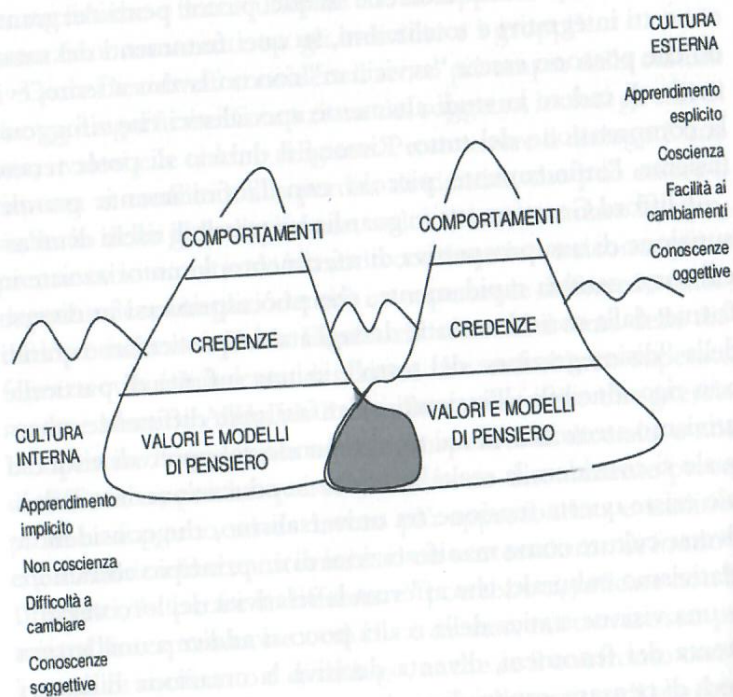


Fig. 1: Analogia dell'iceberg della cultura

Quando un individuo entra in contatto con un'altra cultura, è ciò che avviene quando due iceberg collidono, l'urto reale accade sotto l'acqua, dove avviene il conflitto dei valori e dei modelli di pensiero. Questo modello, sostiene Gary Weaver, serve come emblema per spiegare un concetto complesso e le cause che concorrono a intendere la cultura come un si-

stema¹⁴. I termini "interna" e "esterna" sono stati usati da Edward Hall¹⁵, il quale suggerisce che "cultura interna" è ciò che normalmente viene indicata come "mente", che è simile al concetto di personalità di Freud. Tale considerazione indica che il modo di apprendere realmente la cultura interna degli altri avviene a un "livello viscerale" attraverso la partecipazione attiva nella loro cultura. In questo processo, la persona diventa maggiormente consapevole o cosciente della propria cultura interna, poiché la collisione della cultura causa un aumento del livello di coscienza della parte di cultura che è interna o non cosciente. È interessante comprendere come la consapevolezza dell'altro provochi inevitabilmente una consapevolezza maggiore di sé. Martine Abdallah-Preteille corre in aiuto anche da questo punto di vista perché mette in guardia sul rischio di confondere la coscienza dell'altro e la conoscenza dell'altro, poiché la conoscenza non esaurisce la questione e non la chiude in una dimensione definita¹⁶.

Le culture non sono entità statiche, ma sono complesse e dinamiche e presentano al loro interno fratture e contraddizioni. Il concetto di cultura racchiude in sé una coerenza e continuità parziale e limitata, nonché l'impossibilità di definire in dettaglio distinzioni rispetto ad altre culture.

Secondo Abdeljalil Akkari le culture non si differenziano per il loro contenuto, ma in base al modo in cui viene organizzato questo contenuto, del modo di associare o gerarchizzare. In questo senso si fa riferimento alle interconnessioni tra gli elementi piuttosto che agli elementi stessi¹⁷.

Secondo Porcher:

¹⁴ B. M. PAIGE, *Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications*, University Press of America, Boston 1986, pp. 133-136.

¹⁵ E. T. HALL, *Beyond culture*, Anchor Books, Doubleday, New York 1976.

¹⁶ M. ABDALLAH-PRETEILLE, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, pp. 8-12.

¹⁷ A. AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, in «Carnets des sciences de l'éducation», Université de Genève, Genève 2010, p. 14.

Le radici storiche di una cultura, la sua persistente trasmissione, le sue eredità sono ovviamente essenziali per la sua comprensione, anche se non è necessario controllarle per operare in essa. Esse portano a constatare il carattere misto di tutte le culture, la sua parte "tatuata", la sua dimensione "tigrata", il suo aspetto "arlecchino". Il patrimonio è sempre d'origine distintiva, eppure vissuto come una proprietà da parte di coloro che ne sono i depositari.¹⁸

Esistono "tracce" culturali persistenti che vengono trasmesse e acquisite dal soggetto che le interpreta e trasforma in modo del tutto originale. Tuttavia, quando un soggetto entra in contatto con un'altra cultura, considerata nuova, si attivano dei meccanismi tutti da capire. Molti autori hanno affrontato lo shock culturale, che viene considerato inevitabile e che può verificarsi una o più volte, al quale ogni individuo risponde sviluppando delle proprie strategie di coping. Secondo Kim e Ruben, lo shock culturale è un presupposto necessario per cambiare e crescere come individui, alla ricerca della riconquista dell'equilibrio interiore adattandosi alle esigenze e alle opportunità della situazione interculturale¹⁹. È interessante notare come la questione dello shock culturale e della diversità culturale esigono una riflessione in termini di cambiamento.

Negli anni Cinquanta iniziano a esserci degli studi sul concetto di shock culturale che Cora DuBois aveva utilizzato per raccontare le esperienze disorientanti di antropologi in una nuova cultura²⁰. In seguito, nel 1954 Kalervo Oberg teorizzò il concetto definendo shock culturale: «Una malattia professionale di soggetti che sono stati improvvisamente trapiantati all'estero» che è «percepita da ansia che deriva dalla perdita di

¹⁸ L. PORCHER, *L'enseignement de la civilisation*, in «Revue Française de Pédagogie», n. 108, p. 10.

¹⁹ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency: a transformative learning process*, in «Adult Education Quarterly», vol. 44, n. 3, Spring 1994, pp. 154-174.

²⁰ C. DUBOIS, *Culture shock*, in «To strengthen world freedom, Institute of International Education», Special publication series, n. 1, 1951, pp. 22-24.

tutti i segni e simboli dei rapporti sociali familiari»²¹. Egli ha individuato quattro stadi di shock culturale, portando in evidenza che il nuovo ambiente affascina l'individuo sino al momento in cui la situazione diventa travolgente per il soggetto che non si sente capace di "funzionare" nella nuova società. L'individuo può sviluppare aggressività verso il paese ospitante, criticare e comportarsi negativamente nei confronti delle persone del paese straniero. Dopo aver acquisito una certa conoscenza della cultura e della lingua, l'individuo sviluppa un senso dell'umorismo che attiva in situazione. Infine, l'individuo comincia ad adattarsi alle nuove situazioni sociali e accetta i differenti comportamenti, come il modo di vivere in questo nuovo ambiente.

Il modello di adattamento alla cultura straniera di Lysgaard, Sewell e Davidsen²², tratto dall'esperienza degli studenti stranieri nelle università statunitensi, indica una relazione curvilinea tra adattamento e tempo di soggiorno come un fenomeno curva-U, costituita da tre fasi regolazione-crisi-regolazione:

- 1) un periodo di iniziale entusiasmo in cui il soggetto è essenzialmente uno spettatore che osserva e forma impressioni con limitate interazioni;
- 2) un periodo di disincanto in cui le conoscenze del soggetto sono sufficienti per una consapevolezza nello sviluppare questo progresso, che sarebbe bloccato da un'incapacità di comunicare o comprendere le norme culturali;
- 3) un periodo di recupero in cui il soggetto diventa consapevole dei sottili elementi culturali del paese in cui si trova e inizia a sviluppare una fluidità nel linguaggio.

²¹ K. OBERG, *Culture shock: adjustment to new cultural environments*, «Practical Anthropology», vol. 7, 1960 pp. 177-182.

²² J. T. GULLAHORN, J. E. GULLAHORN, *An extension of the u-curve hypothesis*, in «Journal of social issues», vol. 19, n. 3, 1963, pp. 33-47.

Gullahorn amplia il concetto per descrivere sia l'adattamento alla cultura straniera, sia il riadattamento alla cultura familiare come una curva a W (che rappresenta una doppia curva U)²³. In questo caso vengono aggiunte al modello due successive fasi: un periodo di crisi di rientro, che viene descritta come tipicamente meno intensa dell'immersione della seconda fase del modello precedente, seguita da un periodo di adattamento finale.

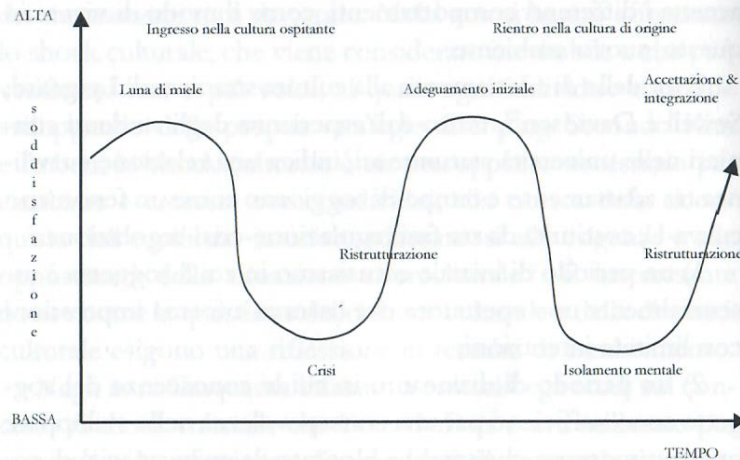


Fig. 2: Curva a W o curva di stress

Il concetto di curva U e W si adatta al concetto di shock culturale di Oberg, che utilizza per indicare il malessere che accompagna le esperienze cross-culturali, in cui il confronto

²³ Ivi.

produce un trauma fisico, psichico ed emotivo. Dalla formulazione della teoria dello shock culturale di Oberg, nella decade successiva, vengono sviluppati molteplici modelli che presentano uno sviluppo simile delle fasi dello shock culturale, quali:

1) un periodo di incubazione durante il quale il viaggio all'estero potrebbe essere altamente esaltante e il tempo del soggiorno è caratterizzato da eccitazione ed euforia. La conoscenza dei costumi locali è superficiale e il focus è maggiormente sulle somiglianze piuttosto che sulle differenze;

2) un periodo di crisi riguardante semplici difficoltà che il soggetto incontra in una differente cultura. Le differenze personali, sociali e culturali filtrano nell'immagine della sicurezza di sé dell'individuo. È la fase dell'ostilità;

3) un periodo di recupero nel quale il soggetto inizia a comprendere molte delle sottigliezze della cultura ospitante. L'individuo inizia ad apprendere maggiormente la cultura locale, fa amicizia, con il risultato di un graduale recupero. È la fase in cui migliora l'adattamento;

4) un periodo di prossimo o completo recupero in cui il soggetto accetta la cultura ospitante. La fase è caratterizzata da una comprensione maggiormente completa della cultura ospitante e da un'abilità nel fronteggiare lo stress. È la fase del biculturalismo.

Ricerche successive hanno posto in evidenza una terza via oltre il biculturalismo. Hammer utilizza il termine terza prospettiva culturale per descrivere una visione del mondo assunta dal soggetto per interpretare il nuovo ambiente in un soggiorno all'estero²⁴. Esso consiste nell'essere non giudicante e nell'essere un osservatore attento della propria cultura e

²⁴ T. B. HANNIGAN, *Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: a review of the literature*, in «International Journal of intercultural relations», Pergamon Press, vol. 14, 1990, pp. 89-111.

di quella del paese ospitante, nonché nella capacità di stabilire relazioni significative²⁵.

I fattori che determinano il successo nella relazione tra persone di culture diverse vengono valutati da vari autori secondo un continuum che va dall'estremo di altamente critico al suo estremo opposto, cioè altamente rispettoso di una cultura. Il rispetto, il non giudizio, la capacità di tollerare l'ambiguità, la capacità di gestire lo stress, la capacità osservativa, le capacità di stabilire relazioni significative sono alcune delle competenze interculturali che verranno esplicitate in seguito nei vari modelli.

Le difficoltà di adattamento a una cultura straniera hanno portato diversi autori a interrogarsi sulla possibilità dell'essere umano di attivare delle competenze funzionali al successo dell'interazione con persone di culture diverse. Agostino Portera considera infruttuoso affrontare la questione in termini di adattamento poiché con tale termine si intende che il soggetto debba modificare e rinunciare a parti di Sé per poter essere accolto nel nuovo contesto²⁶. Rimane aperta la questione su come poter affrontare le difficoltà e fatiche dell'individuo a rapportarsi con persone di altra cultura, rendendo l'incontro vantaggioso per sé e per l'altro.

2.2 Le competenze in movimento

Sembra che non si possa fare a meno di trattare le competenze in un discorso interculturale, ma, come afferma Giuseppe Bertagna, anche nel mondo dell'educazione e della formazione²⁷. Mario Castoldi afferma che il concetto di competenza

²⁵ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency: a transformative learning process*, in «Adult Education Quarterly», vol. 44, n. 3, Spring 1994, pp. 154-174.

²⁶ A. PORTERA, *Accommodation*, in J. A. BANKS (ED), *Reasonable Encyclopedia of Diversity in Education*, Thousand SAGE, Oaks, CA, 2012, pp. 13-15.

²⁷ A. CEGOLON, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, So-

sta diventando sempre più centrale per dare significato ai processi di cambiamento nei sistemi scolastici, ma questo potrebbe essere inteso in senso più ampio e quindi legato ai processi di cambiamento in vari ambiti. È come se le competenze avessero bisogno di un quadro di riferimento più ampio per non circoscriverle a un discorso tecnicistico²⁸.

Come primo passaggio si può far riferimento all'etimologia del termine che deriva dal latino *competentia*, che significa *chiedere insieme*, e cioè "piena capacità di orientarsi in determinati campi"²⁹; oppure da *capacitas* che rinvia alla potenzialità della persona a pensare ed agire. Tuttavia, è d'obbligo interrogarsi sul significato che questo termine rimanda e che si modifica nel tempo secondo i momenti storici che gli individui vivono e i bisogni che essi esprimono. Il termine in questione, come ogni altro concetto chiave, non è neutrale e puro, ma va a toccare dei domini, tutti da capire.

In ambito educativo può esserci una resistenza apriori nell'utilizzare il concetto di competenze poiché potrebbe rimandare con forza al dominio della valutazione, in termini di modelli standard di giudizio, e del mondo manageriale alle prese con la gestione delle risorse umane e della loro formazione per far sì che siano in grado di rispondere alle sfide contingenti.

Analisi interessanti si muovono intorno al concetto di competenze, mantenendone la complessità e la problematilità, evitando di cadere in semplicistici riduzionismi. Franco Cambi, oltre ad indicare che la competenza significa molte cose, evidenzia anche l'esistenza di un confine che ne determina le caratteristiche proprie e la distingue da altri termini affini. Secondo l'autore, la competenza dipende sempre da un

veria Mannelli 2008, p. 7.

²⁸ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, pp. 9-11.

²⁹ A. CEGOLON, *Competenza*, cit., p. 11.

bagaglio strutturato di conoscenze, articolate in aree disciplinari e interdisciplinari³⁰.

Molteplici autori hanno cercato di definirne la struttura e l'hanno riempita con un contenuto articolato. Questo sforzo continuo di definizione e ridefinizione ha cercato di rispondere all'interrogativo primario di quale attivazione si parla nel momento in cui l'individuo si trova in situazioni, come risponde e quali risorse mette in campo per rendere la relazione vantaggiosa per sé e per l'altro. Andrea Cegolon sostiene che non sarebbe corretto chiedersi cos'è la competenza, poiché la questione rinvierebbe a una realtà che non esiste, dato che si tratta di molte realtà insieme, le quali singolarmente non sarebbero esaustive per spiegare il fenomeno³¹. L'autore piuttosto prospetta di porre l'attenzione sul modo in cui si sviluppano le competenze.

Il termine "competenza", secondo Bernard Rey, rimanda da una parte all'aspetto visibile, osservabile, esteriore, impersonale che produce determinati comportamenti, e dall'altra a una potenzialità invisibile, nascosta, interiore, personale e che può generare una molteplicità di azioni³².

Talvolta si rileva il carattere dinamico della competenza e il continuo mutamento, determinato da molteplici attitudini e motivazioni della persona, ma anche dal contesto e da un sapere intenzionalmente finalizzato, capace di dare senso alle azioni. Guy Le Boterf suggerisce di considerare le competenze quale risultato di tre fattori: il saper agire (livello cognitivo), il voler agire (affettivo in termini di impegno e motivazione) e il poter agire (determinato dalle risorse e dai vincoli del contesto)³³. Le Boterf prende le distanze da un approccio centrato

³⁰ F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2006, pp. 23-35.

³¹ A. CEGOLON, *Competenza*, cit., p. 136.

³² B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 45-48.

³³ G. LE BOTERF, *Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances*, in «Education Permanente», n. 135, 1998, p. 150.

esclusivamente sulle competenze e sul tentativo di definire una lista di sapere, saper-fare e saper essere: «Non si riduce a una somma di competenze. Per agire con competenza in una situazione, combina e mobilita, per e in una pratica professionale, la conoscenza, le abilità, le modalità di ragionamento, di rappresentazioni, di sistemi operativi, la sensibilità, le risorse fisiche e fisiologiche»³⁴. Egli affronta le competenze in termini di processi e di agire che si alimentano di un pensiero riflessivo.

Philippe Perrenoud definisce le competenze come una «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni». Egli chiarisce che le competenze non sono dei saperi o delle attitudini, ma mobilitano tali risorse in situazione. L'attivazione della competenza volta all'azione avviene attraverso operazioni mentali complesse tramite schemi di pensiero³⁵.

Data la complessità e la natura multidimensionale della cultura, il processo di apprendimento delle competenze interculturali richiede più di una semplice trasmissione di conoscenze culturali specifiche. Come si vedrà in seguito analizzando i vari orientamenti ed elementi delle competenze interculturali, il processo alle competenze è integrale e trasformativo: il processo è integrale perché coinvolge una varietà complessa di aspetti e dimensioni e trasformativo perché attiva un cambiamento profondo. Taylor tematizza la competenza interculturale in termini di «capacità adattiva basata su una visione del mondo inclusiva e integrativa, la quale consente ai partecipanti di adattare efficacemente le richieste di vivere in una cultura ospitante»³⁶. In modo simile, Mark Heyward considera la persona «sapiente

³⁴ G. LE BOTERF, *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*, in «Education Permanente», n. 188, 2011, pp. 97-112.

³⁵ P. PERRENOUD, *Nuove competenze professionali per insegnare*, in ID, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

³⁶ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency: a transformative learning process*, «Adult Education Quarterly», vol. 44, n. 3, Spring 1994, pp. 154-174.

interculturale”, colei che possiede la capacità di comprendere le competenze, gli atteggiamenti e le identità necessarie per vivere con successo in un ambiente pluralista, avendo un bagaglio culturale che consente di “leggere” altre culture, di interpretare i vari simboli e di negoziare i significati in un contesto pratico quotidiano³⁷. Il sapere interculturale viene inteso da Heyward come un elemento cruciale per creare una comunità sicura, sostenibile, così come globale³⁸. Il significato, quindi, delle competenze interculturali sta nel fatto di rendere gli individui in grado di assumere una prospettiva multipla, per considerare gli argomenti da molti punti di vista.

2.3 I modelli di competenze culturali e interculturali

L'intenso processo di globalizzazione e internazionalizzazione ha influenzato considerevolmente tutte le aree disciplinari del sapere e gli ambiti della società, producendo uno sviluppo globale e un'incessante interazione interculturale. Le competenze interculturali sono diventate essenziali e sono richieste per affrontare positivamente le sfide del futuro.

Negli ultimi venticinque anni i ricercatori di differenti discipline e specializzazioni in diversi paesi del mondo hanno studiato le caratteristiche delle persone che potessero indicare le esperienze interculturali di successo. Talvolta, gli approfondimenti hanno portato alla creazione di modelli e alla sperimentazione di criteri di misurazione che potessero descrivere le componenti delle competenze interculturali e ovviamente le risposte sono state molteplici. La competenza interculturale è un ambito complesso, che comprende aspetti cognitivi, com-

³⁷ M. HEYWARD, *From international to intercultural: redefining the international school for a globalized world*, «Journal of research in international education», vol. 1, n. 9, 2002, pp. 9-32.

³⁸ Ivi.

portamentali e motivazionali. Un numero ridotto di ricerche ha considerato il concetto delle competenze interculturali in una prospettiva di apprendimento, che si sostanzia della comprensione del modo in cui le persone apprendono a diventare competenti in ambito interculturale. Come diversi autori hanno evidenziato, una lista delle competenze è di poco apporto alla comprensione del processo di apprendimento, che risulta essenziale per sviluppare con maggiore efficacia i programmi educativi e per identificare i fattori che aiutano ad affrontare le situazioni interculturali.

Ogni modello rinvia a un'interpretazione del significato di competenza culturale o interculturale e mostra le competenze chiave che servono nel rapporto con persone di altra cultura, nonché, in alcuni casi, individua scale di misurazione di tali competenze. Questi modelli non sono nati nell'ambito della cooperazione internazionale, ma, essendo la loro concettualizzazione applicabile a diversi ambiti del sapere, si è compiuta un'analisi critica per trarre l'apporto necessario a sviluppare delle riflessioni nel campo della cooperazione.

La tolleranza dell'ambiguità, l'empatia, la flessibilità e l'apertura mentale sembrano diventare importanti nella trattazione delle competenze e non si esclude tale rilevanza nella cooperazione internazionale. L'elenco delle competenze comprende la conoscenza (per esempio, la conoscenza culturale), le abilità (come le abilità di comunicazione), le capacità (per esempio, la capacità di riuscire in diversi ambiti), così come le predisposizioni (per esempio, empatia e apertura mentale).

Si è detto dell'importanza di considerare la dinamicità culturale e questo porta a pensare le competenze interculturali in forma dinamica, in considerazione del macro ma anche del micro. La conoscenza culturale per poter non essere considerata limitata dovrebbe poter arricchirsi continuamente, per evitare che vengano fissati degli elementi che sono in

continuo cambiamento. Infatti, la conoscenza culturale diventa rilevante nel momento in cui il soggetto è in grado di arricchire i significati e di avere maggiori elementi di comprensione. Si pensi al cooperante e a quanta conoscenza debba acquisire per potersi solo muovere nel contesto in cui si trova ad operare, conoscenza che deve poter essere continuamente ripensata ed arricchita.

Nel discorso sulle competenze interculturali particolare attenzione andrà posta sulle competenze relazionali, che per Zygmunt Bauman è necessario avere nei termini di "capacità di interazione con gli altri, di dialogo, di negoziazione, per il raggiungimento della comprensione reciproca e di gestione o risoluzione dei conflitti". Si tratta di essere in grado di acquisire delle competenze in materia di "cittadinanza attiva"³⁹.

2.3.1 I modelli delle competenze comunicative interculturali

Esistono molteplici modelli di competenze interculturali che individuano diversi elementi costitutivi che verranno esplorati insieme ai punti di divergenza e di convergenza dei vari modelli e al significato di competenze interculturali, che qualifica il modo in cui vengono osservate le competenze.

Alvino Fantini definisce le competenze interculturali «un complesso di abilità necessarie per agire in modo efficace e appropriato nell'interazione con altri che sono linguisticamente e culturalmente diversi da sé»⁴⁰. Fantini pone in evidenza che con lo sviluppo delle competenze comunicative interculturali gli individui modificano la loro prospettiva iniziale e la comprensione del mondo, con una trasformazione personale del modo originario di percepire, conoscere ed esprimersi ri-

³⁹ Z. BAUMAN, *La solitudine*, cit., pp. 9-55.

⁴⁰ A. E. FANTINI, *A central concern: developing intercultural competence*, «About Our Institution», School for International Training, Brattleboro 2000, pp. 25-33.

spetto al mondo. È un fenomeno complesso che comprende molteplici aspetti⁴¹:

- *Una varietà di tratti*: rispetto, flessibilità, umorismo, pazienza, apertura, interesse, curiosità, empatia, motivazione, tolleranza dell'ambiguità e sospensione del giudizio.

- *Tre domini*: l'abilità di stabilire e mantenere relazioni; l'abilità di comunicare appropriatamente con minima perdita o distorsione; l'abilità di raggiungere l'accordo e collaborare con gli altri.

- *Quattro dimensioni*: conoscenza, attitudini (positive), abilità e consapevolezza. Fantini chiarisce che la conoscenza coinvolge la sfera cognitiva, mentre le attitudini afferiscono alla dimensione affettiva.

- *Buona conoscenza di un'altra lingua*: l'abilità di comunicare nella seconda lingua o lingua straniera è un importante sviluppo delle competenze comunicative interculturali, perché modifica il modo in cui un individuo percepisce, concettualizza ed esprime se stesso e nel processo viene aperta la possibilità di sviluppare strategie alternative di comunicazione.

- *Vari livelli di processo longitudinale e di sviluppo*: permanenza all'estero di brevi periodi di quattro o sei week-end; soggiorno all'estero di lunga durata, con un'"immersione culturale" da quattro a otto mesi; lavoro all'estero in un contesto interculturale e multiculturale; specialisti interculturali che sono impegnati nella formazione, educazione, consulenza a studenti stranieri, operatori, formatori...⁴²

Il modello di Fantini cerca di chiarire quali siano i domini, le dimensioni e le competenze interculturali in una forma strutturata. Egli non compie una distinzione tra competenze

⁴¹ Ivi.

⁴² A. E. FANTINI, *Exploring intercultural competence: a construct proposal*, intervento alla IV Conferenza Annuale NCOLCTI, Brattleboro, Vermont 1995.

interculturali e competenze comunicative interculturali, con un'attenzione incentrata alla sfera linguistica. L'autore indica ogni elemento e ogni campo secondo uno schema preciso, ma non è altrettanto chiarito il significato semantico dei termini. In questo senso, sarebbe stato interessante approfondire ogni tratto personale, che avrebbe permesso di evitare di considerarlo con un significato univoco. Fantini compie un lavoro maggiormente chiarificatore nell'individuazione delle dimensioni, che, però, non vengono descritte in modo approfondito.

Un altro aspetto su cui riflettere è espresso da Fantini in questi termini: «Se volete sapere dell'acqua, non chiedete a un pesce rosso. Quelli che non hanno mai sperimentato un'altra cultura, né faticato a comunicare attraverso un altro linguaggio, come il pesce rosso, sono generalmente inconsapevoli del *milieu* in cui sono sempre esistiti»⁴³. In questo senso, per l'autore diventa fondamentale l'esperienza di diversità per conoscerla e comprenderla profondamente. Tuttavia, l'esperienza di diversità può non essere creata necessariamente all'estero e può non richiedere necessariamente un "immersione" totale in un paese altro rispetto a quello riconosciuto come proprio. È da tenere in considerazione che il modello di Fantini sembra che contempli un processo che si sviluppa nel tempo.

Un aspetto estremamente importate, che non si ritrova nel modello precedente, è stato evidenziato e sostenuto da Brent Ruben che ha posto in evidenza il divario esistente tra il sapere e il fare, cioè tra ciò che gli individui sanno dell'essere competenti in ambito interculturale e quello che le persone effettivamente fanno in situazioni interculturali⁴⁴. Questo aspetto sarà un criterio di analisi della parte empirica della ricerca.

⁴³ *Ibidem*

⁴⁴ C. SINICROPE, J. NORRIS, Y. WATANABE, *Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice (technical report for the foreign language program evaluation project)*, «Second Language Studies», vol. 26, n. 1, Fall 2007, pp. 1-58.

Ruben ha individuato sette dimensioni dell'approccio comportamentale delle competenze comunicative interculturali: l'abilità di esprimere *rispetto* e considerazione positiva per altri individui; l'abilità di un individuo di rispondere con un *atteggiamento non valutativo e non giudicante*; l'abilità di un individuo di riconoscere che la *conoscenza è individuale* e che la gente spiega il mondo che la circonda in modo differente, con diversi modi di considerare ciò che è giusto e vero; *l'empatia*, cioè la capacità di un individuo di mettersi nei panni altrui; la capacità di un individuo di essere *flessibile* e di assumere un determinato ruolo, in armonia con quello degli altri; l'abilità di un individuo di rispettare i turni nella discussione e iniziare e terminare l'interazione secondo una valutazione ragionevolmente accurata dei bisogni e dei desideri degli altri; la tolleranza dell'ambiguità che descrive l'abilità di un individuo di reagire a situazioni nuove e ambigue con poco disagio visibile. L'approccio di Ruben pone enfasi sulle abilità dell'individuo osservabili in azione, sui comportamenti, piuttosto che su intenzioni, comprensioni, attitudini e desideri. Infatti, secondo Ruben, sono le azioni che andrebbero osservate per capire come l'individuo risponde in circostanze analoghe⁴⁵. Il modello di Fantini e quello di Ruben concordano sull'individuazione di alcune competenze interculturali quali il rispetto, la flessibilità, l'empatia, la sospensione del giudizio, la tolleranza dell'ambiguità e alcune abilità comunicative. Si ricorda che esiste nei due modelli un'attenzione particolare alle abilità comunicative, che nel modello di Fantini vengono considerate nella forma dei domini.

Tra i modelli delle competenze comunicative interculturali rientra anche il modello di Michael Byram, che uniforma la dimensione interculturale a quella interlinguistica.

⁴⁵ Ivi.

2.3.2 Il modello di Michael Byram

Michael Byram intende la competenza interculturale «l'abilità di comportarsi appropriatamente nelle situazioni interculturali, la capacità affettiva e cognitiva di stabilire e mantenere le relazioni interculturali e l'abilità di stabilizzare l'identità di sé di ognuno, sebbene mediata tra culture»⁴⁶. Byram individua nel modello della competenza interculturale cinque elementi, di cui i primi due (attitudini e conoscenza) sono precondizioni per l'interazione interculturale/interlinguistica di successo.

| | | |
|--|--|---|
| | Abilità interpretare e relazionare (<i>saper comprendere</i>) | |
| Conoscenza di Sé e dell'Altro; di interazione; individuale e della società (<i>sapere</i>) | Educazione educazione politica; consapevolezza culturale critica (<i>sapersi coinvolgere</i>) | Attitudini relativizzare Sé valorizzare l'Altro (<i>saper essere</i>) |
| | Abilità scoperta e/o interazione (<i>saper apprendere/fare</i>) | |

Byram definisce le competenze interculturali e formula i cinque fattori del suo modello in termini di obiettivi per l'educazione⁴⁷:

⁴⁶ G. ALRED, M. BYRAM, *Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad*, «Journal of multilingual and multicultural development», vol. 23, n. 5, 2002, pp. 339-352.

⁴⁷ M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997, pp. 49-55.

- **Attitudini:** relativizzare sé, i propri comportamenti, valori e credenze e apprezzare l'altro; sospendere il proprio giudizio e la differenza nei comportamenti, credenze e valori degli altri (decentramento) – saper essere. Le attitudini rappresentano il fondamento della competenza interculturale, quali: curiosità, apertura, prontezza nella sospensione del giudizio sulle altre culture e le credenze sulla propria. Gli obiettivi nella formazione sono: la volontà di cercare o cogliere le opportunità di impegnarsi con gli altri in una relazione paritetica; l'interesse nella scoperta di altre prospettive sulle interpretazioni di fenomeni familiari o non familiari, sia nella propria cultura sia in quella degli altri, e in pratiche culturali; la volontà di mettere in dubbio i valori e i presupposti di pratiche e prodotti culturali nel proprio ambiente; la disponibilità a fare esperienza dei differenti stadi dell'adattamento e dell'interazione con altre culture durante un periodo di soggiorno; la disponibilità a impegnarsi con le convenzioni e i riti di comunicazione e interazione verbali e non-verbali;

- **Conoscenza:** dei propri e degli altri comportamenti, credi e valori; di come ognuno è visto dagli altri – comparazione di metodi. La conoscenza è riferita al modo in cui i gruppi sociali e le identità sociali funzionano, sia in sé che rispetto agli altri e più in generale ai processi sociali e di interazione individuale – sapere⁴⁸. Gli obiettivi in educazione sono l'acquisizione di: relazioni storiche e attuali tra il proprio paese e quello dell'interlocutore; i significati dei contatti avvenuti con interlocutori di altri paesi (a distanza o in prossimità), di viaggio da e a, e le istituzioni che facilitano contatti o aiutano a risolvere problemi; i tipi di cause e processi di incomprensione tra interlocutori di differente cultura di origine; la memoria nazionale del proprio paese e come gli eventi sono legati e visti dalla

⁴⁸ M. BYRAM, D. NICHOLS, D. STEVENS, *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters Clevedon, 2001, pp. 4-7.

prospettiva del paese dell'interlocutore; la memoria nazionale del paese dell'interlocutore e la prospettiva su questa dal proprio; le definizioni nazionali di spazio geografico nel proprio paese e come queste sono percepite dalla prospettiva di un altro paese; le definizioni nazionali di spazio geografico nel paese dell'interlocutore e la prospettiva su queste dal proprio; i processi e le istituzioni di socializzazione nel proprio paese e in quello dell'interlocutore, così come le distinzioni sociali e i loro principali segnali, le istituzioni e le percezioni di queste che imperniano la vita quotidiana e che conducono e influenzano le relazioni tra i due paesi; i processi dell'interazione sociale nel paese dell'interlocutore.

Le abilità necessarie sono:

- *Interpretare e relazionare*: abilità di interpretare "documenti" / "testi" o eventi di un'altra cultura, e spiegare e relazionare documenti o eventi in autonomia – saper comprendere. Gli obiettivi per lo sviluppo sono: identificare prospettive etnocentriche in un documento o evento e spiegare la loro origine; identificare aree di incomprensione e disfunzione in una interazione e spiegarle in ognuno dei sistemi culturali presenti; mediare tra conflitti di interpretazione dei fenomeni;

- *Scoprire*: abilità nell'acquisizione di nuove conoscenze di una cultura e pratica culturale, di nuovi comportamenti, credenze e valori – saper apprendere;

- *Interagire*: abilità nell'attivare conoscenze, atteggiamenti e abilità nell'immediato attraverso la comunicazione e l'interazione – saper fare.

Gli obiettivi relativi alle competenze di scoperta e interazione sono: recuperare da un interlocutore i concetti e i valori di documenti o eventi e sviluppare un sistema esplicativo suscettibile di essere applicato ad altro fenomeno; identificare

riferimenti significativi con e attraverso le culture e ottenere il loro significato e i tratti distintivi; identificare processi simili e dissimili di interazione, verbale e non-verbale, e negoziare un loro uso appropriato in specifiche circostanze; usare in tempo reale una combinazione appropriata di conoscenze, abilità e attitudini per interagire con interlocutori di un differente paese e cultura, prendere in considerazione il grado dell'esistenza di una propria familiarità con il paese e cultura e il grado di differenza tra sé e l'altro; identificare relazioni passate e presenti tra la propria cultura e paese e quello dell'altro; identificare e usufruire di istituzioni pubbliche e private per facilitare i contatti con altri paesi e culture; usare in tempo reale conoscenze, abilità e attitudini per mediare tra interlocutori della propria cultura e una cultura straniera.

Al setting formativo, si aggiunge:

- La consapevolezza culturale critica: abilità di valutare criticamente e sulla base di espliciti criteri, prospettive, pratiche e prodotti della propria e altrui cultura e paesi – saper impegnarsi. Gli obiettivi di questa competenza sono: identificare e interpretare valori impliciti ed espliciti nei documenti ed eventi nella propria e altre culture; compiere un'analisi valutativa dei documenti ed eventi che si riferiscono a una prospettiva e criteri espliciti; interagire e mediare in scambi interculturali in accordo con criteri espliciti e negoziati, in cui è necessario un certo grado della loro accettazione, facendo ricorso alle proprie conoscenze, abilità e attitudini⁴⁹.

Byram nella descrizione ha preferito evitare di utilizzare il termine "cultura", prediligendo la frase "credenze, significati e comportamenti", per non incorrere nella definizione di una particolare cultura. Inoltre, l'autore esplicita che si riferisce

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 1-8.

alle interazioni tra persone di differenti paesi. Nel pensiero di Byram rimane consistente nella dimensione conoscitiva il riconoscimento dell'individuo in un'unica dimensione nazionale, che non tiene conto della pluriappartenenza e della varietà delle situazioni personali esistenti.

Byram definisce un modello delle competenze comunicative interculturali accessibile e utile agli insegnanti di lingua straniera nella loro funzione educativa. Le dimensioni individuate dall'autore sembrano avvicinarsi a quelle di Fantini, poiché entrambi individuano come dimensioni la conoscenza, le attitudini, le abilità e la consapevolezza, anche se Byram ne fornisce delle descrizioni. Byram rispetto ai modelli precedenti (Fantini e Ruben) riconosce le competenze di apertura, curiosità, sospensione del giudizio. Inoltre, il modello di Byram è simile a Ruben nell'individuazione della capacità di decentramento.

Dai modelli delle competenze comunicative interculturali, che pongono enfasi sulla dimensione comunicativa, si approfondirà il modello della sensibilità interculturale che offre una visione costruttivistica dello sviluppo delle competenze, in base ad una successione di fasi, al focus sull'interazione e, come i modelli precedenti, all'importanza della dimensione comunicativa.

2.3.3 Il Modello dello Sviluppo della Sensibilità Interculturale

Il Modello dello Sviluppo della Sensibilità Interculturale (DMIS) è stato creato da Milton Bennett e Mitchell Hammer per spiegare il modo in cui le persone costruiscono le differenze culturali attraverso le esperienze individuali, le quali diventano sempre più complesse e articolate con l'aumentare delle competenze nelle relazioni interculturali⁵⁰.

⁵⁰ M. R. HAMMER, M. J. BENNETT, R. WISEMAN, *Measuring intercultural sensitivity: the inter-*

È da tenere presente che il cooperante è un soggetto che fa esperienza di diversità culturale, ma si riporta la trattazione del modello perché approfondisce le possibili fasi dell'etnocentrismo e dell'etnorelativismo, che risultano importanti in un discorso sulle competenze interculturali nella cooperazione internazionale, per quella fatica del soggetto di fare spazio ad una visione altra rispetto alla propria.

Secondo questa teoria costruttivista, l'esperienza della diversità culturale è in funzione a come una persona costruisce gli eventi. Gli individui che hanno ricevuto una lunga socializzazione monoculturale normalmente hanno accesso solamente alla loro visione culturale; in questo modo i soggetti sono incapaci di costruire la differenza tra la loro percezione e quella delle persone che sono diverse culturalmente. La differenza può essere vissuta come minacciosa, attivare paure e la costruzione di categorie univoche, oppure può essere compresa ed essere uno stimolo per elaborare nuovi significati come quadri di riferimento. Alcuni autori americani, tra cui Fantini e Bennett, danno maggiore rilevanza al fatto di fare esperienza di diversità culturale.

Il modello DMIS identifica sei orientamenti, ognuno dei quali indica una particolare struttura della visione del mondo con determinati tipi di atteggiamenti e comportamenti. Il movimento che attraversa gli orientamenti è unidirezionale e occasionalmente percorribile in senso contrario, cioè "ritornando" alla fase precedente, poiché le persone, secondo il modello, generalmente non retrocedono da esperienze di diversità culturale maggiormente complesse a meno strutturate.

cultural development inventory, «International journal of intercultural relations», vol. 27, 2003, pp. 421-443.

NEGAZIONE DIFESA MINIMIZZAZIONE ACCETTAZIONE ADATTAMENTO INTEGRAZIONE



Fig. 3: Gli orientamenti del Modello dello Sviluppo delle Sensibilità Interculturali

I primi tre orientamenti fanno parte della dimensione etnocentrica, in cui un individuo compie esperienze centrate sulla propria cultura⁵¹:

a) La *negazione* della differenza culturale è la fase in cui l'individuo fa esperienza solamente di una cultura, mentre le altre culture non sono distinte o sono costruite in modo vago, poiché non ne fa esperienza nel proprio contesto di vita o l'esperienza è associata a un tipo di non differenziazione in termini di "stranieri" o "immigrati". In questo modo, le persone sono incapaci di compiere distinzioni, poiché non riescono e non sentono la necessità di elaborare categorie significative per compiere una diversificazione tra culture e le persone vengono percepite in modo simile, senza reali differenze distintive. Le culture vengono pensate in modo omogeneo, considerando, ad esempio, i colombiani, gli argentini, i venezuelani, i cileni facenti parte di un unico gruppo culturale quale latinoamericano o americano. In questa fase le persone possono servirsi di stereotipi per descrivere gli altri, dato che possiedono

⁵¹ I. CASTIGLIONI, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma 2005, pp. 13-41

no ridotte informazioni riguardanti le persone di altre culture. Le persone negazioniste sono generalmente disinteressate alle differenze culturali quando vi si presentano, poiché credono che non sia necessario conoscere le altre culture, e tale visione può sfociare in comportamenti aggressivi, per poter eliminare tale differenza nel caso in cui avvenga il contatto, o a forme di sfruttamento. La negazione può essere dipesa da forme di separazione o di isolamento degli individui, in cui lo scarso contatto di tipo fisico o sociale ha impedito di compiere esperienze con le differenze culturali. L'isolamento può essere puramente fisico e in questo caso un individuo non compie nessuna esperienza con la differenza culturale. Può essere che l'isolamento fisico sia parziale, cioè che il contatto con le differenze sia molto limitato, con il risultato di sviluppare ampie categorie di differenze, che sono inevitabilmente condizionate da stereotipi. La separazione implica una creazione intenzionale delle barriere fisiche o sociali e l'individuo, in questo modo, cerca di creare e mantenere la distanza dagli altri che sono differenti da sé;

b) La *difesa*: come lo step precedente, la difesa è la fase in cui un individuo fa esperienza solamente della propria cultura. Le persone in difesa riconoscono la differenza culturale con un'attribuzione negativa, dato che ciò che è altro da sé è considerato negativamente. Tali persone diventano esperte ad attivare differenze discriminatorie, poiché questa visione non è sufficientemente complessa per generare un'equa esperienza "umana" degli altri. Il mondo viene organizzato in base al "noi" e al "loro" e alla superiorità ed inferiorità di una cultura rispetto a un'altra. Le persone appartenenti alle culture dominanti vivono la difesa come un attacco ai propri valori, mentre le persone delle culture non dominanti è probabile che facciano esperienza di difesa come scoperta e consolidamento dell'identità culturale separata nel contrasto con

il gruppo dominante. È prevalente nella difesa il sentimento di paura attivato dal riconoscimento di precise differenze e la resistenza al cambiamento per preservare uno stato rassicurante. La difesa può assumere tre aspetti: la denigrazione, cioè la valutazione negativa delle persone, manifestata attraverso espressioni di ostilità verbale, in base ad attribuzioni semplicistiche, derivate da conoscenze limitate che possono riguardare, ad esempio, l'appartenenza etnica, la religione o il genere; la superiorità, espressa con la tendenza a enfatizzare gli aspetti positivi del proprio gruppo di appartenenza e a considerare inferiori gli altri gruppi per mitigarne la minaccia; la difesa al contrario, che si manifesta nell'inversione del "noi" e del "loro" e cioè la denigrazione avviene nei confronti della propria cultura. In alcuni casi, la conoscenza effettiva dell'altra cultura è superficiale e i contatti sono ridotti, ma la difesa funge da motivo di aggregazione per produrre un contrasto verso determinate forme di pensiero o d'azione;

c) La minimizzazione: è la fase in cui gli elementi di una visione della cultura stessa sono sperimentati come universali. Gli aspetti associati all'esperienza delle differenze culturali nella difesa sono neutralizzati dall'incorporazione delle differenze in categorie familiari. Potrebbe anche essere che le differenze culturali siano subordinate a somiglianze evidenti tra persone della stessa natura biologica rispetto a bisogni validi per tutti (universalismo fisico), mentre le differenze sono considerate abitudini che non intaccano la comune condizione degli esseri umani. L'esperienza di somiglianza con il processo fisico naturale potrebbe essere generata da un altro assunto come fenomeno naturale, come ad esempio le necessità e le motivazioni. L'esperienza di somiglianza potrebbe anche essere un'esperienza nell'assunzione dell'applicazione cross-culturale da certe religioni, economie o concetti filosofici (universalismo assolutizzato o trascendente), in cui l'individuo viene consi-

derato nella sua esistenza "in comune" con altri e nelle sue somiglianze con il proprio modo di pensare, agire e sentire⁵².

Secondo il Modello DMIS, per passare alle fasi dell'etno-relativismo è necessario un cambiamento significativo nella percezione della differenza, creando nuove categorie, di accettazione, adattamento e integrazione, che consentano la coesistenza di realtà differenti in un contesto:

d) L'accettazione: è la fase in cui l'esperienza di una cultura viene considerata come una delle molte ed uguali visioni del mondo. Attraverso la differenziazione e rielaborazione delle categorie culturali maggiormente esaminate nella loro complessità e la costruzione di un livello di metanalisi, le persone con questa visione sono capaci di fare esperienze di altre culture, essendo incuriosite dalla diversità e disponibili a compiere approfondimenti successivi. Le persone in questa fase di accettazione possono costruire delle categorie culturali generali, che possono generare dei contrasti culturali rilevati tra una pluralità di culture. Tuttavia, le persone non sono ancora esperte in una o in altre culture, ma riescono a riconoscere come le differenze culturali in genere operano in un vasto campo di interazioni umane. Accettare non significa gradire la differenza culturale che può avere un'accezione negativa, ma il giudizio non è etnocentrico. Il tema prevalente di quest'orientamento è il relativismo dei valori di una cultura o dei comportamenti;

e) L'adattamento: è lo stato in cui l'esperienza di un'altra cultura produce un'appropriata percezione e comportamento di quella medesima cultura. È simile all'orientamento dell'accettazione, con la differenza che vi è una consapevolezza nello sviluppo delle competenze comunicative e nella comprensione

⁵² I. CASTIGLIONI, *La comunicazione interculturale*, cit., pp. 13-41.

dell'altro e una volontarietà nell'assunzione della prospettiva dell'altro, nel rispetto della propria identità culturale. Questo cambiamento non avviene unicamente a un livello cognitivo, ma è un mutamento nell'organizzazione delle esperienze di vita che richiede necessariamente l'inclusione del livello affettivo e comportamentale. Le persone in questo modo sono capaci di esprimere la loro esperienza culturale in modo alternativo con appropriati sentimenti e comportamenti, avendo la flessibilità di creare uno spazio di sintesi, e quindi di adattamento, nell'interazione con altre culture. L'empatia consente di assumere la prospettiva dell'altro e di sentire con l'altro. Se il processo di cambiamento di prospettiva è approfondito e abituale, diventa la base per il biculturalismo o il multiculturalismo, anche se è possibile essere biculturali accidentalmente, cioè indipendentemente da una preparazione specifica o da una condivisione dei valori, che vengono, tuttavia, compresi all'interno di un quadro di riferimento culturale. In tal modo, il comportamento viene modificato rendendolo maggiormente adeguato a ogni situazione che si presenta;

f) *L'integrazione*: è la fase in cui l'esperienza di sé è estesa per includere il movimento "dentro e fuori" una visione del mondo diversa culturalmente. L'identità delle persone diventa marginale, poiché vengono interiorizzate una o più prospettive di riferimento tramite un processo in continuo divenire, che si fonda sulla messa in discussione della propria cultura per la costruzione di un ponte o l'apertura verso altri gruppi culturali. La "cultura marginale", non di chi sta ai margini della cultura ma di colui che si muove dinamicamente tra due o più realtà, può avere due forme: la forma incapsulata, in cui la separazione da altre culture è esperienza di alienazione, di difficoltà a prendere decisioni, di auto-centratura, di mancato riconoscimento in un gruppo di riferimento, con l'effetto di "non sentirsi mai a casa", e la forma costruttiva, in cui i movi-

menti dinamici dentro e fuori le culture sono parti necessarie e positive della stessa identità culturale. L'identità biculturale diventa potenzialmente multicultural, con l'assunzione di un impegno rivolto a un sistema di valori che si arricchisce di apporti di contesti diversi: si tratta di un relativismo impegnato in cui le scelte personali diventano consapevoli e motivate. L'integrazione non è necessariamente meglio dell'adattamento in situazioni richiedenti competenze interculturali, ma è descrittiva di una realtà che presenta molte persone anche di culture non dominanti, espatriate a lungo termine e "nomadi globali".

Per misurare lo sviluppo della sensibilità culturale, Bennett e il gruppo di ricerca ha creato una scala chiamata *IDI* (*Intercultural Development Inventory*), realizzata in due fasi di indagine e composta da cinquanta items. Le interviste qualitative guida sono state designate per provocare le percezioni degli intervistati sulle loro esperienze con le diversità culturali e generalmente incentrate sul modo in cui le persone compiono esperienze relative alle differenze culturali. Le interviste sono state realizzate sulla base di sei domande discusse in modo generale: 1) Pensi che esistano molte differenze culturali? (negazione); 2) Che tipo di differenze o problemi associati alle differenze culturali esistono? (difesa); 3) Quando si presenta un fattore cruciale, è più importante prestare attenzione alle differenze culturali o alle somiglianze? Se l'intervistato enfatizza l'importanza di prestare attenzione alle somiglianze culturali, è stato aggiunto: Cosa intendi per somiglianze? (minimalizzazione)⁵³.

Il percorso dello sviluppo della sensibilità interculturale, che consentirebbe di muoversi da una fase maggiormente etnocentrica a quella maggiormente etnorelativa, si mostra come un processo lineare, anche se gli autori rilevano che il

⁵³ M. R. HAMMER, M. J. BENNETT, R. WISEMAN, *Measuring intercultural sensitivity*, cit., pp. 421-443.

passaggio da una fase a un'altra è dipeso dall'elaborazione personale di molteplici esperienze e che si tratta di un processo che non ha mai termine, poiché si sostanzia delle relazioni che si hanno continuamente nel corso dell'esistenza, con la specificità che la sensibilità interculturale non è un processo spontaneo e naturale dell'individuo, ma è intenzionale e appreso. Gli individui sono maggiormente inclini a temere le differenze culturali e agire in base a questa paura.

Si potrebbe porre in evidenza come non sia così chiaramente definibile il confine tra una fase e un'altra, poiché si tratta di un processo dinamico e che non è contemplabile che gli individui retrocedano nelle fasi precedenti. È pur vero che si possono vivere esperienze positive legate alla diversità culturale, ma anche circostanze negative, che potrebbero modificare degli atteggiamenti di apertura e disponibilità verso la persona di altra cultura. Tuttavia, il modello chiarisce quanto non sia facile il passaggio dall'etnocentrismo all'etnorelativismo, anche se quest'ultimo aspetto può non essere considerato il principio ultimo al quale aspirare (relativismo). Inoltre, sembra che si debba rifuggire da una visione universalistica (cfr. "minimizzazione") e che venga considerata un punto di arrivo l'assunzione di un punto di vista biculturale o multiculturale, aspetto particolarmente discusso da coloro che adottano un approccio interculturale.

Nel discorso delle competenze interculturali sembra preminente, in tale modello così come in Byram, il ridimensionamento dell'etnocentrismo, possibile facendo esperienza di differenza. Inoltre, i principi comuni (del modello che si sta trattando e quello di Byram) diventano una centratura al funzionamento degli individui nell'interazione e alle fasi che portano all'adattamento. Ritorna nel modello dello sviluppo della sensibilità interculturale l'importanza della capacità di decentramento come evidenziato nel modello di Ruben e di Byram.

Gli elementi da tenere in considerazione del modello di sviluppo della sensibilità interculturale, in questo studio sull'analisi delle competenze interculturali nella cooperazione internazionale, sono il rischio di considerare le culture omogenee, l'importanza della consapevolezza nell'uso di stereotipi, di attribuzioni negative, di comportamenti aggressivi (che possono sfociare in forme discriminatorie), dell'attivazione di sentimenti di paura, di costruzione delle categorie di superiorità/inferiorità culturale (così come in Byram in considerazione della costruzione di una relazione paritetica).

Il modello riconosce come competenza la curiosità, che viene individuata anche nel modello di Fantini e di Byram, e l'empatia come in Ruben e Fantini. Nel corso dello studio si cercherà di comprendere se queste competenze sono ricorrenti nei vari modelli e se vengono menzionate dai cooperanti e dagli operatori internazionali coinvolti nell'indagine.

In considerazione della scala IDI, che è stata creata da tale modello, essa è stata utilizzata anche nell'indagine condotta da Christa Lee Olson e Kent R. Kroeger, che hanno coinvolto cinquantadue persone delle varie facoltà e dello staff dell'Università della Città di New Jersey (amministrativi, professori e posizioni altre rispetto all'insegnamento), per accertare la relazione tra la loro esperienza internazionale, le competenze globali e il livello della sensibilità interculturale. Gli autori hanno scoperto che sia la competenza nella seconda lingua sia l'esperienza sostanziale all'estero aumenta in modo indipendente la probabilità che un educatore mostri un livello più avanzato sulla scala delle sensibilità interculturali di Bennett⁵⁴. Gli stessi autori hanno teorizzato il modello delle competenze globali.

⁵⁴ C. I. OLSON, K. R. KROEGER, *Global competency and intercultural sensitivity*, «Journal of studies in international education», vol. 5, n. 2, Summer 2001, pp. 116-137.

2.3.4 I modelli dalle competenze globali alle competenze culturali

Olson e Kroeger offrono delle indicazioni per la formazione alle competenze globali, poiché sostengono che le persone non vengono necessariamente formate a percepire la globale interconnessione o a compiere delle scelte di vita con una consapevolezza delle implicazioni globali delle proprie scelte. Secondo gli autori, le persone competenti globalmente hanno una conoscenza sostanziale (relativa alle culture, lingue, questioni mondiali, dinamiche globali, scelte umane), mostrano una comprensione percettiva, cioè il processo attraverso il quale un individuo seleziona, valuta e organizza stimoli dall'ambiente esterno (include apertura mentale, resistenza agli stereotipi, complessità di pensiero e prospettiva cosciente, che consente di riconoscere che la propria visione del mondo non è una prospettiva universale) e abilità di comunicazione interculturale, per interagire in modo efficace con gli altri. Quest'ultimo aspetto include l'adattamento, l'empatia, la consapevolezza cross-culturale (cioè l'abilità di comprendere come un'altra cultura è sentita dal punto di vista di un membro), l'abilità di sviluppare relazioni interpersonali interculturali e la mediazione culturale (che richiede l'abilità di fungere da ponte tra culture)⁵⁵. È interessante notare un'attenzione particolare alla dimensione globale, che in ambito educativo e formativo si può ricondurre all'educazione alla cittadinanza mondiale e che può rappresentare una valida tensione alla quale può tendere il cooperante. Infatti, tipiche del modello di Olson e Kroeger sono la comprensione percettiva di fondo e l'assunzione di una visione globale. Nelle indicazioni di Olson e Kroeger si ritrovano alcune competenze individuate da altri autori, tra cui Fantini: l'apertura mentale, l'empatia, le abilità comunicative, la capacità di mediazione, le abilità relazionali.

⁵⁵ C. I. OLSON, K. R. KROEGER, *Global competency and intercultural sensitivity*, cit., pp. 116-137.

Il modello di Olson e Kroeger ripropone quella che Byram denomina come relativizzazione del Sé, cioè la comprensione che la propria visione non è universale e che, come indicato da Ruben, la conoscenza è soggettiva.

Autori come Cross, Bazron, Dennis e Isaacs definiscono competenza culturale: «Un insieme congruente di comportamenti, attitudini e politiche che convergono in un sistema, agenzia o tra professionisti che consente a tale sistema, agenzia o professionisti di lavorare efficacemente in situazioni cross-culturali»⁵⁶. Le competenze culturali sono intese come un processo di apprendimento continuo necessario per meglio adattarsi ai differenti contesti culturali, in un processo comprensivo dell'esperienza di scoperta interna e adattamento esterno.

Le caratteristiche essenziali della persona efficace in ambito interculturale sono:

1. *La capacità di adattamento*: l'abilità di fronteggiare nel contesto personale, familiare, sociale le condizioni di stress provocato dallo shock culturale e le sfide della vita in un'altra cultura, facendo esperienza senza abbandonare le proprie idee, ma agendo in modi differenti;

2. *L'atteggiamento di modestia e rispetto*: le persone dimostrano modestia nella loro risposta culturale ai problemi e rispetto per le modalità delle altre culture, sono umili in riferimento alle conoscenze possedute del contesto locale e sono disponibili ad apprendere e a consultarsi con altri prima di arrivare a conclusioni sugli argomenti;

3. *La comprensione del concetto di cultura*: diventa rilevante la comprensione del concetto di cultura, del modo in cui ha effetti sugli individui e le società, e dell'influenza pervasiva nella vita delle persone e nel lavoro all'estero;

⁵⁶ T. CROSS, B. BAZRON, K. DENNIS, M. ISAACS, *Towards a culturally competent system of care*, vol. 1, Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center, Washington 1989.

4. *La conoscenza del paese e della cultura di accoglienza*: le persone possiedono le conoscenze del paese di accoglienza e della cultura e cercano costantemente di ampliarne la conoscenza;

5. *La costruzione della relazione*: le persone hanno buone abilità nella costruzione delle relazioni personali – abilità di socializzazione e abilità di gestire situazioni con persone differenti culturalmente;

6. *La conoscenza di sé*: la conoscenza riguarda sia il proprio background, che le motivazioni personali, i propri pregi e difetti;

7. *La comunicazione interculturale*: saper comunicare interculturalmente in modo efficace significa esprimere i pensieri, le opinioni, le aspettative in modo comprensibile, con sensibilità culturale, non avendo paura di partecipare e timore di compiere errori. Le persone sono in grado di condividere i significati, hanno sufficienti capacità linguistiche per mostrare il loro interesse nei confronti di altre persone con le quali interagiscono e provano empatia rispetto al modo in cui gli altri vedono il mondo. Tale abilità non avviene esclusivamente attraverso la comprensione intellettuale;

8. *Le abilità organizzative*: le persone sono impegnate ad aumentare la qualità delle strutture organizzative, dei processi e del morale del personale e a promuovere un clima positivo sul luogo di lavoro. Significa poter giungere a un bilancio interculturale tra le necessità di adattamento comportamentale alle norme locali e il bisogno di mantenere l'identità culturale e i valori individuali, a sviluppare l'abilità nel lavoro di rete, a costruire un consenso attraverso la riconciliazione delle prospettive delle varie culture, a mantenere l'attenzione sul compito da portare a compimento;

9. *L'impegno personale e professionale*: è importante che le persone abbiano un elevato livello di impegno personale e professionale nelle varie esperienze di vita con altre culture, che significa contribuire alla realtà comunitaria e non soltanto al

benessere di sé o della realtà familiare o organizzativa. Inoltre, le persone devono avere una consapevolezza chiara e realistica sulle proprie motivazioni e aspettative rispetto a una data situazione⁵⁷.

Gli elementi esplicitati sono articolati e investono vari livelli, quali quello organizzativo, che non è stato contemplato nei modelli precedenti, e l'aspetto di impegno che si ritrova esclusivamente in Fantini in termini motivazionali. L'obiettivo da perseguire, come in particolare nel modello dello sviluppo della sensibilità interculturale, è l'adattamento ai differenti contesti culturali. Per fare questo, gli autori di quest'ultimo modello, suggeriscono, in particolare, di sviluppare le abilità comunicative e relazionali, in linea con i modelli precedenti, ed approfondire la conoscenza culturale. Di particolare interesse per questo studio sulle competenze interculturali nella cooperazione internazionale, sembra essere la conoscenza di sé, che non si sostanzia dell'individuazione dei propri pregi e difetti personali, ma della capacità dell'individuo di mantenere il doppio sguardo su di sé e sull'altro e tutto ciò che questo comporta.

Elementi del modello di Cross, Bazron, Dennis e Isaacs potrebbero rientrare nelle dimensioni individuate da King e Baxter Magolda nel modello di maturità interculturale. Tale modello contempla la dimensione *cognitiva*, riferita alla capacità di cambiare prospettiva consapevolmente e utilizzare più cornici culturali, quella *intrapersonale* incentrata sulla creazione di un Sé interno e un'identità propria integrata e quella *interpersonale* che si qualifica sulla sensibilità e capacità

⁵⁷ T. VULPE, D. KEALEY, D. PROTHEROE, D. MACDONALD, *A profile of the interculturally effective person*, Ministère des Affaires Étrangères et du Commerce International – Department of Foreign Affairs and International Trade, Canada 2000, pp. 5-66.

dell'individuo di rapportarsi con un altro diverso da sé⁵⁸. In questo modello di particolare interesse risulta essere, oltre alla dimensione cognitiva, l'attenzione medesima per la dimensione personale e relazionale.

Il modello di Cross, Bazron, Dennis e Isaacs introduce il concetto di efficacia in considerazione di un lavoro che porta il soggetto a vivere in situazioni che gli autori chiamano "cross-culturali".

Il ricercatore canadese Daniel Kealey ha tematizzato l'efficacia interculturale che si compone di tre principali aspetti:

1. *L'interazione*: conoscenza del target culturale; comunicazione, che comprende la motivazione e l'abilità di comunicare; la comprensione delle altre culture e delle loro motivazioni;
2. *L'adattamento*: accettazione dei differenti modi di pensare e comportarsi; partecipare, prendendo parte alle attività locali; contentezza, soddisfazione delle condizioni, facendo il maggior numero di esperienze interculturali;
3. *L'esperienza*: addestramento, la competenza è in conformità con le funzioni; committenza, essendo pienamente e costantemente impegnato nei brevi compiti specifici; innovazione, nella combinazione di due culture nel migliore dei modi possibile⁵⁹.

Come pone in evidenza Kealey, le abilità e le motivazioni all'interazione, l'accoglimento degli atteggiamenti differenti e la gestione del proprio compito specifico sembrano elementi centrali delle competenze culturali. Per l'autore la precedente esperienza all'estero non presagisce necessariamente un'elevata efficacia del successivo impegno all'estero, piuttosto

⁵⁸ E. REID, *Models of intercultural competences in practice*, «International Journal of Language and Linguistics», vol. 1, n. 2, 2013, pp. 44-53.

⁵⁹ T. VULPE, D. J. KEALEY, D. PROTHIEROE, D. MACDONALD, *A profile of the intercultural effective person*, Department of Foreign Affairs and International Trade, Gatineau, Québec 2000.

un'elevata soddisfazione e adattamento alle nuove condizioni. Anche in questo caso, come in alcuni modelli precedenti, la capacità di adattamento diventa un obiettivo da perseguire.

La lingua da Kealey viene ritenuta importante nelle competenze culturali, poiché apre alla conoscenza di nuove interpretazioni culturali: la lingua, ad esempio, può consentire di acquisire un'idea di come le comunità locali percepiscono il loro mondo, del modo in cui partecipano alle attività e del rispetto che dimostrano nei confronti degli altri. Secondo Kealey, gli "abiti culturali" possono causare sorprese: le somiglianze possono essere a un livello superficiale "comune", mentre a un livello profondo si possono incontrare inaspettate e significanti contraddizioni. Inoltre, è importante per l'autore tenere a mente che i punti di forza possono anche nascondere aspetti di debolezza: ciò significa che una persona, per esempio, che ha come tratto caratteristico l'iniziativa, l'aver uno spirito positivo, l'essere sicuro di sé, attento politicamente e orientato alla relazione può risultare inadeguata in situazioni o ambienti che richiedono tranquillità, sensibilità, orientamento a lungo termine, tolleranza dell'ambiguità e flessibilità. L'autore introduce che le competenze culturali sono connesse all'ambiente e alle situazioni.

Gli studiosi Myron Lustig e Jolene Koester sostengono il medesimo assunto: le competenze culturali sono contestuali, in base sia a un contesto relazionale specifico che a situazioni nelle quali avviene la comunicazione⁶⁰. Conseguentemente, degli stessi comportamenti potrebbero essere percepiti come molto competenti in un ambiente culturale e molto meno in un altro. Inoltre, gli autori aggiungono alle competenze interpersonali e culturali l'appropriatezza e l'efficacia del comportamento. Per appropriato viene considerato il comportamento

⁶⁰ M. V. LUSTIG, J. KOESTER, *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, Pearson International, Boston 2006, pp. 65-71.

che è pensato idoneo e adatto, rispetto all'aspettativa generata da una data cultura, ai vincoli di una specifica situazione e alla natura della relazione tra le persone che interagiscono, mentre per efficace viene inteso il comportamento che conduce all'acquisizione dei risultati desiderati. Lustig e Koester non mancano di rimarcare che la competenza culturale richiede sufficienti conoscenze, adeguate motivazioni e abilità d'azione⁶¹:

a) *Le conoscenze* si riferiscono alle informazioni cognitive necessarie per sapere della società, del contesto e delle norme che agiscono in una data cultura e che consentono di interpretare correttamente i significati dei messaggi di un'altra popolazione, di selezionare i comportamenti che sono appropriati e di raggiungere gli obiettivi prefissati. I tipi di conoscenza sono *informazioni generali*, che consentono una comprensione profonda nel processo culturale in modo astratto e che rappresentano uno strumento potente per dare senso alle pratiche culturali, e *informazioni specifiche* sulla cultura, che sono usate per comprendere una particolare cultura. In questa parte, viene riaffermato che la conoscenza della propria cultura aiuta alla comprensione di un'altra cultura;

b) *Le motivazioni* si riferiscono al complesso delle associazioni emozionali, che comprendono i sentimenti e le intenzioni. I sentimenti sono stati emotivi o affettivi e reazioni psicologiche di cui una persona fa esperienza nella comunicazione con un altro individuo di cultura differente (i più comuni sono la felicità, la tristezza, l'entusiasmo, la rabbia, la tensione, lo stupore, la confusione, la distensione e la gioia). I sentimenti implicano una sensibilità generale rispetto ad altre culture e atteggiamenti verso specifiche culture e individui con i quali si deve interagire. L'entusiasmo e la disponibilità a compiere esperienze nell'incertezza sono elementi necessari della motivazione per raggiungere la competenza culturale. Le intenzio-

⁶¹ M. V. LUSTIG, J. KOESTER, *Intercultural competence*, cit., pp. 65-71.

ni sono ciò che guidano le scelte, in particolare l'interazione interculturale e sono le mete, i piani, gli obiettivi e i desideri che dirigono i comportamenti. Le intenzioni sono spesso soggette a stereotipi che una persona crea nei confronti di altre culture, ma il giudizio negativo nei confronti di una persona di un'altra cultura può rendere difficile lo sviluppo di un'accurata interpretazione del comportamento osservato. Se le intenzioni sono positive, accurate e reciproche tra le persone che interagiscono, le competenze interculturali possono essere aumentate;

c) *Le azioni* si riferiscono alla performance di quei comportamenti che sono appropriati ed efficaci. È anche possibile che l'individuo abbia le necessarie informazioni, le motivazioni, attraverso appropriati sentimenti e intenzioni, e manchi ancora delle abilità comportamentali necessarie per acquisire le competenze⁶².

Le abilità comportamentali vengono maggiormente enfatizzate nel modello di Koester e Olebe, mentre la motivazione e ancora di più la dimensione conoscitiva si ritrovano in autori precedenti tra cui Cross, Bazron, Dennis e Isaacs. Sembra che la conoscenza sia riferita all'acquisizione di informazioni di una cultura chiusa e statica. In tale modello gli autori fanno rientrare nelle motivazioni la dimensione intenzionale ed emozionale, mentre sarebbe da considerare la possibilità di destinare un campo a parte per la dimensione emotiva e affettiva.

Jolene Koester e Margaret Olebe hanno sviluppato la scala della valutazione del comportamento per le competenze culturali (BASIC – Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence). Il BASIC è uno strumento che consente di prendere in esame la comunicazione comportamentale e di fornire

⁶² M. V. LUSTIG, J. KOESTER, *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, Pearson International, Boston 2006, pp. 71-76.

una guida per considerare gli elementi base delle competenze culturali⁶³. Ogni elemento del BASIC riguarda la dimensione generale culturale del comportamento, poiché in ogni cultura ci possono essere differenti modi di sviluppare i comportamenti. Le dimensioni BASIC della competenza culturale sono:

a) *Manifestazione del rispetto*: abilità di mostrare rispetto e positività nei confronti di un'altra persona, sia attraverso simboli verbali (espressione di interesse e comprensione degli altri con la formalizzazione nel linguaggio), sia non verbali (la dimostrazione della prestata attenzione attraverso la postura del corpo, le espressioni facciali e l'uso del contatto visivo in determinati modi);

b) *Orientamento alla conoscenza*: i termini che le persone usano per spiegare se stesse e il mondo attorno a loro. Un orientamento competente alla conoscenza si verifica quando le azioni delle persone dimostrano che tutte le esperienze e le interpretazioni sono individuali e personali, piuttosto che universalmente condivise dagli altri. Le competenze culturali richiedono un'abilità di muoversi al di fuori della prospettiva del proprio quadro di riferimento culturale;

c) *Empatia*: è l'abilità individuale di comunicare la consapevolezza dei pensieri, sentimenti ed esperienze di un'altra persona e la capacità di comportarsi come se l'individuo comprendesse il mondo dell'altro (e non necessariamente "mettersi nei panni dell'altro"). Il comportamento simpatetico include le affermazioni verbali che identificano le esperienze degli altri e i codici non verbali che sono complementari agli stati d'animo e ai pensieri degli altri. L'empatia implica la risposta al contesto emozionale di altre esperienze personali;

d) *Gestione dell'interazione*: abilità nella regolazione delle conversazioni, nell'aprire e chiudere una interazione tra partecipanti, prendere la parola e mantenere una discussione;

e) *Ruolo del compito nel comportamento*: comportamento che implica l'avvio di idee relative alle attività di *problem solving* di gruppo, come intraprendere nuove idee, richiedere successive informazioni o fatti, cercare di chiarire i compiti del gruppo, valutare i suggerimenti degli altri e mantenere l'attenzione del gruppo sul compito. In questa importante categoria è difficile manifestare il comportamento appropriato culturalmente, che sarebbe possibile con il riconoscimento del forte legame con i modelli di base culturali e con la propensione a riconoscere che i compiti sono realizzati in modi diversi a seconda delle culture. I comportamenti rivolti al compito sono intimamente intrecciati con le esperienze culturali di attività e lavoro, e spesso è difficile rispondere appropriatamente alle aspettative sul compito, che differisce da persona a persona. Inoltre, ciò che una cultura definisce come un'attività sociale, un altro la può definire un compito;

f) *Ruolo del comportamento relazionale*: riguarda lo sforzo di costruire o mantenere relazioni personali con i membri del gruppo. Questi comportamenti possono includere messaggi verbali e non verbali che dimostrano il supporto per gli altri e che aiutano a solidificare i sentimenti di partecipazione. Gli esempi del ruolo del comportamento relazionale includono l'armonizzazione e la mediazione dei conflitti tra i membri del gruppo, l'incoraggiamento per la partecipazione degli altri, la manifestazione generale di interesse e la propensione al compromesso della propria posizione per amore degli altri;

g) *Tollerare l'ambiguità*: l'abilità di reagire a nuove e ambigue situazioni con uno sconforto visibile limitato. Alcune persone reagiscono a nuove situazioni con maggiore confort di altre, mentre altre sono estremamente nervose, altamente frustrate o costantemente ostili alle nuove situazioni e a quelle che si potrebbero presentare. Coloro che non tollerano l'ambiguità rispondono alle nuove e imprevedibili situazioni con ostilità,

⁶³ M. V. LUSTIG, J. KOESTER, *Intercultural competence*, cit., pp. 71-76.

rabbia, grida, sarcasmo, ritiro psicologico o rudezza. Altri vedono le situazioni nuove come delle sfide, sembrano sostenere bene l'inatteso o l'imprevedibile che si verifica e si adattano velocemente alle domande di cambiamento dell'ambiente. I comunicatori competenti interculturalmente sono in grado di fronteggiare il nervosismo e la frustrazione che accompagna le nuove o poco chiare situazioni e di adattarsi velocemente alle domande di cambiamento;

h) *Postura di interazione*: l'abilità di rispondere agli altri in modo descrittivo, non valutativo e non giudicante. Mentre i messaggi specifici verbali e non verbali che esprimono giudizio e valutazione possono variare da cultura a cultura, è di primaria importanza selezionare i messaggi che non esprimono giudizi valutativi. Le affermazioni basate su giudizi chiari potrebbero essere degli indicatori di una chiusura o predeterminazione del quadro di riferimento di atteggiamenti, credenze e valori che possono essere usati per valutare. Le azioni non valutative e non giudicanti sono caratterizzate da messaggi verbali e non verbali basati su descrizioni, piuttosto che su interpretazioni o valutazioni⁶⁴.

Nei modelli delle competenze culturali, come in quest'ultimo caso, si ritrovano in modo ripetuto il rispetto, l'empatia, la sospensione del giudizio, le abilità comunicative e relazionali, la tolleranza dell'ambiguità e la relativizzazione del sé, nei termini di una conoscenza soggettiva e non una visione universale, che contempla in Koester e Olebe anche la capacità di decentramento. Nel pensiero di Koester e Olebe le dimensioni conoscitiva, motivazionale e comportamentale compongono la struttura di fondo delle competenze culturali, mentre in Fantini per quanto riguarda la motivazione e in Cross, Bazron,

⁶⁴ M. V. LUSTIG, J. KOESTER, *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, Pearson International, Boston 2006, pp. 76-81.

Dennis e Isaacs rispetto alla dimensione culturale, sono individuate tra le caratteristiche delle competenze culturali. Il modello di Koester e Olebe contempla come elemento inedito la capacità di problem solving, in considerazione del possibile legame tra la risoluzione del compito e la diversità culturale. La capacità di problem solving diventa una competenza chiave nel modello di Koester e Olebe, poiché individua come effetto dello sviluppo delle competenze culturali il comportamento appropriato culturalmente.

Con il modello delle competenze interculturali di Edward Taylor si ritorna ad affrontare la questione in termini di efficacia comportamentale e di capacità di adattamento.

2.3.5 *Il modello delle competenze interculturali di Edward Taylor*

Edward Taylor tematizza la competenza interculturale in termini di "capacità di adattamento basata su una visione del mondo inclusiva e integrativa che permette ai partecipanti di adattarsi efficacemente alle esigenze di vivere in una cultura ospitante"⁶⁵. Taylor evidenzia nel discorso sulle competenze interculturali una capacità di adattamento dell'individuo, anche se l'adattamento potrebbe non essere considerato una capacità che definisce le competenze interculturali, anzi neanche annoverato come una capacità. La concettualizzazione delle competenze interculturali si muove anche sulla riflessione dell'integrazione del soggetto nel tessuto sociale, in un contesto non proprio e non sentito come tale, ma che lo mette alla prova. Nello studio sulle competenze interculturali nella cooperazione internazionale il focus è sul cooperante e l'operatore internazionale che si trova ad intervenire in un paese diverso da quello di origine. In questo senso, secondo Taylor, bisognerebbe comprendere come i partecipanti costruiscono

⁶⁵ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency*, cit., p. 154.

il loro modo di far parte della società che li ospita. Rimane in questa riflessione l'aspetto dell'inclusione nei termini di ospitalità, in cui gli sforzi sembrano necessariamente ed esclusivamente legati al soggetto che chiede ospitalità, mentre nel caso del cooperante è un soggetto che si propone come promotore di sviluppo.

Il processo di apprendimento delle competenze interculturali, secondo Taylor, si articola in cinque fasi quali: bagaglio esperienziale di partenza, fronteggiare il disequilibrio culturale, utilizzare differenti approcci cognitivi (riflessivi/non riflessivi), sviluppare delle strategie di apprendimento comportamentali e modificare l'identità interculturale⁶⁶. Nello specifico le fasi vengono descritte da Taylor in modo seguente:

1. *Bagaglio esperienziale di partenza*: il primo punto è caratterizzato dal riconoscimento che ogni persona compie delle esperienze interculturali attraverso i primi eventi critici della propria vita (che, spesso, non sono limitati alle esperienze infantili, ma possono anche essere avvenimenti recenti), gli obiettivi personali, la formazione interculturale e precedenti esperienze interculturali che influenzano il processo di apprendimento. Queste esperienze preparano il terreno e creano un contesto di "desiderio di apprendimento" che permettono ai soggetti di imparare a diventare competenti in ambito interculturale. I soggetti non cominciano il processo di apprendimento con il loro arrivo nella cultura del paese ospitante, ma ognuno ha una serie di esperienze precedenti che ha portato con sé;

2. *Fronteggiare il disequilibrio culturale*: il disequilibrio culturale è una componente del processo di apprendimento che funge da catalizzatore per i cambiamenti e la sua natura emotiva è la forza che spinge le persone a diventare competenti in ambito interculturale. Le persone descrivono un'esperienza

⁶⁶ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency*, cit., pp. 154-174.

di dissonanza culturale tra la cultura del paese ospitante e la loro cultura primaria, sensazioni fuori controllo e di lotta per ritrovare un equilibrio nella loro vita. Queste situazioni quotidiane possono suscitare emozioni, intense a breve termine, di paura, umorismo, imbarazzo o frustrazione, ciò che è in qualche modo simile allo "shock culturale". Le esperienze di disequilibrio creano intense emozioni e pongono delle sfide alle persone che le portano a riconsiderare le situazioni e a produrre un equilibrio a ritroso nella loro vita, ma anche a utilizzare varie strategie di apprendimento comportamentale;

3. *Utilizzare differenti approcci cognitivi – riflessivi e non riflessivi*: l'orientamento non riflessivo comporta poca o nessuna discussione di valori e assunti. Le persone compiono ridotte connessioni coscienti tra il loro squilibrio culturale, la loro scelta di strategie comportamentali di apprendimento e il cambiamento reale che si svolge in continua evoluzione con l'identità culturale (cfr. figura 4: frecce unidirezionali). L'approccio alle sfide culturali è dipeso da precedenti apprendimenti, avviene senza che ci sia una riflessione critica e può coinvolgere ridotti o più rilevanti interrogativi sui valori primari o assunti di fondo. L'orientamento riflessivo rappresenta il pensiero critico profondo nel diventare competente interculturalmente. Nell'orientamento riflessivo le persone compiono una connessione tra le emozioni stressanti, gli eventi attinenti allo squilibrio culturale, l'individuazione di strategie di apprendimento e le azioni del cambiamento nel tentativo di correggere uno squilibrio nella loro vita. L'orientamento riflessivo (cfr. figura 4: frecce bidirezionali) è provocato da emozioni generate durante o in seguito ad intensi eventi interculturali e consente di dare senso alle esperienze, rendendo consapevoli gli individui del processo di apprendimento e del successivo cambiamento nel comportamento;

4. *Sviluppare delle strategie di apprendimento comportamentale*: esse rappresentano azioni e strumenti impiegati dalle persone nello sforzo di trovare un equilibrio nel loro squilibrio culturale. I comportamenti sono raggruppati in tre ampie proprietà: osservatore, partecipante e amico. Tutti i soggetti riescono a raccogliere le informazioni sulle culture, ascoltando e leggendo (come osservatori), mentre non è così immediata la partecipazione attiva, facendo la spesa, lavorando con personale locale, indossando abiti locali, mangiando cibi locali, socializzando con i membri della cultura ospitante nella "assunzione della stessa pelle culturale". Inoltre, è ancora più difficile lo sviluppo di una relazione a lungo termine con i membri di un'altra cultura. Sarebbe proprio questa ultima strategia di apprendimento comportamentale ad avere un impatto significativo sulle persone e a sviluppare le competenze interculturali, poiché crea confidenza, accettazione reciproca, prossimità e spesso continuità relazionale;

5. *Modificare l'identità culturale*: lo sviluppo dell'identità interculturale si riferisce ampiamente a un processo continuo, che non è vincolato a una cultura, ma che comprende tutte le culture e che muta, dato che esiste sempre un potenziale per diventare maggiormente competenti attraverso ogni nuova esperienza interculturale. Diventare competenti in ambito interculturale consiste nel cambiare i valori, nell'aver maggiore sicurezza di sé e nel modificare la prospettiva o visione del mondo, che sono degli indicatori del modo in cui le persone riflettono su di sé e sul mondo. Questa trasformazione di prospettiva o visione del mondo significa avere una maggiore capacità di "includere" gli altri punti di vista, che significa il relativismo culturale insieme al riconoscimento della comunanza del genere umano (universalismo)⁶⁷.

⁶⁷ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency*, cit., pp. 154-174.

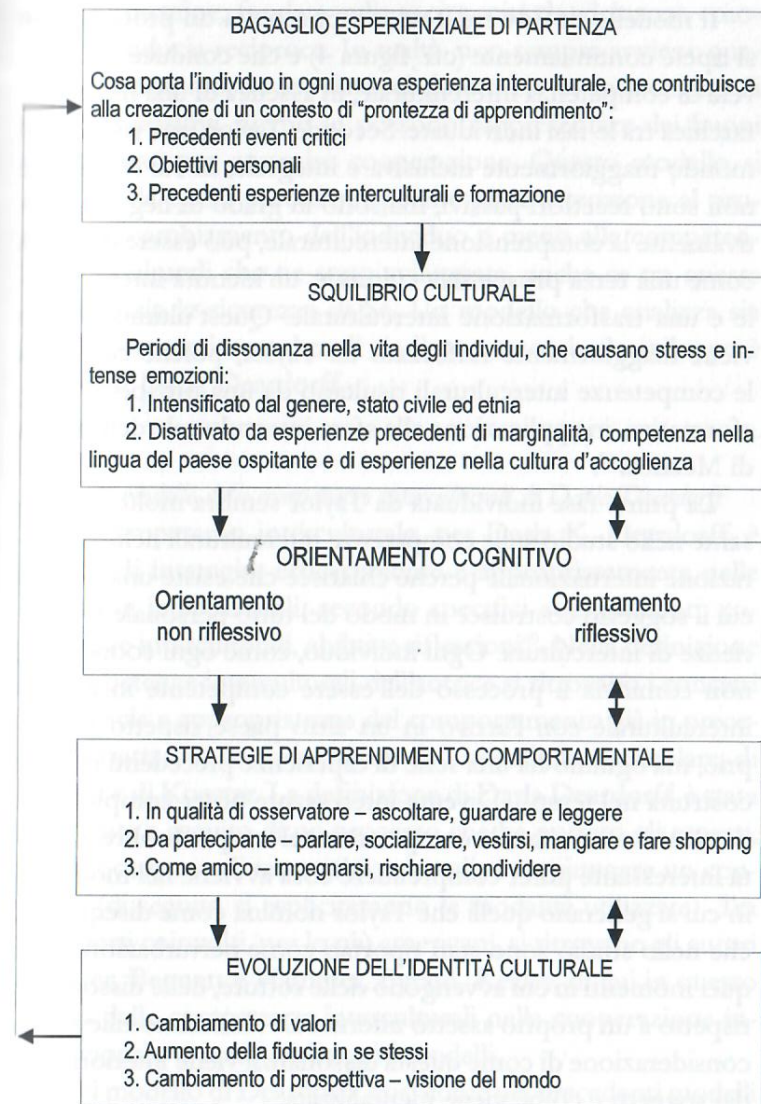


Fig. 4: Il processo di apprendimento per diventare competente interculturalmente di Edward Taylor

Il modello di Edward Taylor rappresenta un processo che si ripete continuamente (cfr. figura 4) e che conduce ad alti livelli di competenza interculturale, in assenza di una natura gerarchica tra le fasi individuate. Secondo Taylor, una visione del mondo maggiormente inclusiva e integrale, in cui le persone non sono recettori passivi, ma sono in grado di negoziare attivamente la comprensione interculturale, può essere descritta come una terza prospettiva culturale, un'identità interculturale e una trasformazione interculturale. Quest'ultimo aspetto viene maggiormente rafforzato da Taylor, poiché considera le competenze interculturali risultanti da una prospettiva trasformativa, in applicazione alla sfera interculturale della teoria di Mezirow⁶⁸.

La prima fase individuata da Taylor sembra molto interessante nello studio sulle competenze interculturali nella cooperazione internazionale perché chiarisce che esiste una base su cui il soggetto costruisce in modo del tutto personale le esperienze di intercultura. Ogni individuo, come ogni cooperante, non comincia il processo dell'essere competente in ambito interculturale con l'arrivo in un altro paese rispetto al proprio, ma ognuno ha una serie di esperienze precedenti che si è costruita nel tempo. Diventa interessante poter comprendere come si è costruita tale competenza nel tempo. Inoltre, diventa interessante poter comprendere cosa avviene nel momento in cui si generano quelli che Taylor nomina come disequilibri, che nello studio sono stati riportati come perturbazioni, cioè quei momenti in cui avvengono delle rotture, delle dissonanze rispetto a un proprio assetto interno. Di altrettanto rilievo è la considerazione di come questa dissonanza viene interiorizzata dai soggetti e come viene mentalizzata.

Taylor afferma che le competenze interculturali si possono sviluppare soltanto nel momento in cui si crea una relazione

⁶⁸ E. W. TAYLOR, *Intercultural competency*, cit., pp. 154-174.

a lungo termine, fondata sulla reciprocità, la vicinanza emotiva e la fiducia reciproca. In realtà, non sempre avviene questo automatismo tra le relazioni durature e la costruzione di rapporti positivi, anche se possono rappresentare dei buoni presupposti per costruire cooperazione. Questo modello si discosta da quelli precedenti perché pone attenzione al processo di cambiamento dell'individuo e meno alle competenze interculturali che ne sono sviluppate, anche se tra queste si evidenzia la sicurezza di Sé. Un modello che analizza sia le competenze interculturali sia il processo che le sviluppa è quello di Darla Deardorff.

2.3.6 Il modello delle competenze interculturali di Darla Deardorff

La competenza interculturale, per Darla K. Deardorff, è l'abilità di interagire efficacemente e appropriatamente nelle situazioni interculturali, secondo specifici atteggiamenti, conoscenze interculturali, abilità e riflessioni⁶⁹. Nella definizione di competenze interculturali dell'autrice si ritrovano i concetti di efficacia e appropriatezza del comportamento già in precedenza trattati in considerazione dei modelli, in particolare, di Fantini e di Koester. La definizione di Darla Deardorff è stata formulata a seguito di un processo che ha portato gli esperti, che si occupano di tematiche culturali, a raggiungere un consenso (di seguito si espliciteranno le modalità utilizzate). Tra gli esperti coinvolti, per lo più americani, si ritrovano gli autori Koester, Bennett e Hammer, Byram, Kealey, di cui in questo studio delle competenze interculturali nella cooperazione internazionale si sono analizzati i modelli.

Nel modello di Deardorff, così come nei precedenti modelli interazionisti e comportamentali, le competenze interculturali

⁶⁹ D. K. DEARDORFF, *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung, 2006, p. 5.

sono riferite all'interazione di individui e non alle culture nazionali, che indicano tendenzialmente il quadro definito dalle precondizioni e dalle norme presenti in un dato sistema. Inoltre, l'autrice sostiene che nessuna competenza interculturale può essere considerata senza un quadro di riferimento socio-politico, poiché la struttura dei sistemi influisce sull'interazione degli attori sociali.

Il modello di competenze interculturali di Deardorff si fonda sulla definizione di cultura orientata al processo, che diventa fluida, dinamica, continua, eteronoma, dai confini "sbiaditi", nel tentativo costante di combinare le contraddizioni, le mescolanze e le nuove diversità: «La cultura è una *corrente continua* di significati che dissolve vecchie relazioni per crearne delle nuove»⁷⁰. Le competenze interculturali sono intese come essenziali per assicurare l'abilità dell'umanità ad avere esperienza di coesistenza pacifica sia a livello locale sia a livello globale, per "gettare un ponte".

Deardorff, diversamente da ciò che tematizza Bennett, non considera sufficienti, per diventare competenti nell'ambito interculturale, i seguenti aspetti: avere esperienze di apprendimento e di "contatto" culturale, avere abilità linguistiche, avere una conoscenza approfondita su determinate caratteristiche culturali.

L'autrice studia le competenze interculturali nella loro forma complessa e multidimensionale e sostiene che essendo la cultura un flusso continuo, gli individui dovrebbero imparare a padroneggiare ed essere abili a trattare i processi incessanti e dinamici, che possano consentire di arricchire le competenze interculturali. Deardorff individua, quindi, un processo di apprendimento delle competenze interculturali che si sostanzia di differenti dimensioni e si presenta sotto forma di spirale

⁷⁰ *Ibidem*, p. 6.

ascendente⁷¹. La spirale di apprendimento delle competenze interculturali orientate al processo e multidimensionali, non è intesa come apprendimento supplementare, ma come modalità integrata, in cui gli aspetti individuali sono espressi attraverso diverse forme di apprendimento e diversi livelli. In questo orientamento, le opportunità per creare interazioni interculturali appropriate possono essere offerte in vario modo, attraverso il cambiamento dell'ambiente di apprendimento, l'interazione con persone che hanno valori differenti, i viaggi all'estero e altro ancora nel campo delle attività potenziali. I viaggi all'estero sono uno degli esempi che sta ad indicare le possibilità di confronto che un soggetto può avere con persone di altra cultura. Nella cooperazione internazionale il contatto con una realtà diversa è costante e protratto nel tempo e quindi questi aspetti sono da tenere in considerazione nella trattazione delle competenze interculturali in questo specifico ambito.

Per definire la competenza interculturale e per individuarne gli elementi chiave, Darla Deardorff ha compiuto uno studio coinvolgendo ventitré esperti interculturali, prevalentemente degli Stati Uniti. Agli esperti è stato chiesto di raggiungere un accordo sia sulla definizione di competenza interculturale sia sui suoi elementi costitutivi. Per fare questo, Deardorff ha chiesto agli esperti di fornire sette definizioni di competenze interculturali, sulle quali è stato raggiunto un accordo superiore all'80%. Di seguito vengono riportate le risposte in modo decrescente secondo il grado di accordo raggiunto⁷²:

1. Abilità di comunicare efficacemente e appropriatamente nelle situazioni interculturali in base a conoscenze interculturali, abilità e atteggiamenti di ogni individuo;
2. Abilità nello spostare il quadro di riferimento in modo appropriato e adattare il comportamento al contesto culturale;

⁷¹ *Ibidem*, p. 7.

⁷² *Ivi*.

adattamento, ampliamento e flessibilità del quadro di riferimento/filtro di ogni individuo;

3. Abilità nell'identificare i comportamenti guidati dalla cultura e partecipare con nuovi comportamenti in altre culture, anche quando i comportamenti non sono familiari rispetto a una propria socializzazione personale;

4. Comportarsi appropriatamente ed efficacemente nelle situazioni interculturali in base ad una propria conoscenza, abilità e motivazione;

5. Abilità nel raggiungere le proprie mete, sino a un certo grado, attraverso l'interazione costruttiva in un contesto interculturale;

6. Buone abilità interpersonali esercitate interculturalmente, nell'invio e ricezione di messaggi che sono accurati e appropriati;

7. Processo di trasformazione verso una "illuminazione" di cittadinanza globale che coinvolga la prontezza interculturale (aspetti comportamentali che si focalizzano sulle abilità comunicative), la consapevolezza interculturale (aspetto cognitivo per la comprensione delle differenze culturali) e la sensibilità interculturale (incentrato sulle emozioni positive verso le differenze culturali).

La prima definizione di competenza interculturale, e cioè l'abilità di comunicare efficacemente e appropriatamente nelle situazioni interculturali in base alle conoscenze, abilità e atteggiamenti interculturali di ogni individuo, ha raggiunto il maggior consenso da parte degli esperti che si occupano di intercultura. La prima definizione pone enfasi sull'abilità comunicativa, mentre la seconda più sulla dimensione cognitiva e comportamentale. La dimensione comportamentale viene riproposta anche nella terza e nella quarta descrizione. L'unica spiegazione che si differenzia sostanzialmente dalle al-

tre è l'ultima che qualifica le competenze interculturali come un processo di trasformazione verso un sentirsi cittadini del mondo. In realtà, si potrebbe ipotizzare, e la parte empirica della ricerca approfondirà l'aspetto, che il processo di trasformazione non avvenga ogni qualvolta si sviluppano le competenze interculturali. Diverso sarebbe pensare alle *competenze interculturali come un processo di cambiamento che porta a sviluppare in modo dinamico determinati aspetti della sfera cognitiva, emotiva, affettiva, motivazionale, comportamentale ed interpersonale*, che si andranno definendo nel corso dello studio.

Dalla definizione di competenze interculturali, che ha raggiunto il maggior consenso, Darla Deardorff ha cercato di approfondire quali fossero le componenti specifiche della competenza interculturale. Gli esperti hanno raggiunto un consenso dell'80% e più su ventidue elementi essenziali delle competenze interculturali, quali⁷³:

- 1) comprensione degli altri punti di vista sul mondo;
- 2) consapevolezza del sé culturale;
- 3) adattamento/integrazione del nuovo ambiente culturale;
- 4) abilità di ascoltare e osservare;
- 5) apertura generale all'apprendimento interculturale e alle persone di culture diverse;
- 6) abilità di adattarsi alle varie comunicazioni interculturali e stili di apprendimento;
- 7) flessibilità;
- 8) abilità di analisi, interpretare e relazionare;
- 9) tollerare e accettare l'ambiguità;
- 10) conoscenza e comprensione profonda della cultura (della propria e quella altrui);
- 11) rispetto delle altre culture;
- 12) empatia cross-culturale;
- 13) comprensione del valore delle diversità culturali;
- 14) comprensione del ruolo e impatto della cultura e dei contesti situazionali, sociali e storici coinvolti;
- 15) flessibilità cognitiva – abilità di cambiare quadro di riferimento dall'etico all'emico e viceversa;
- 16) competenze sociolinguistiche (consapevolezza della relazione tra lingua e significati nel contesto sociale);
- 17) sollecitudine;

⁷³ Ivi.

18) trattenere il giudizio; 19) curiosità e scoperta; 20) apprendimento attraverso l'interazione; 21) visione etnorelativa; 22) conoscenza/comprendimento della specifica cultura ospite⁷⁴.

Rispetto a tutti i modelli affrontati nel corso del capitolo, tra cui quello di Darla Deardorff, vi sono delle competenze che ritornano frequentemente. Si tratta di: rispetto, empatia, capacità di decentramento, sospensione del giudizio, abilità comunicative, curiosità, apertura, conoscenze culturali, flessibilità, tolleranza dell'ambiguità, abilità relazionali, relativizzare Sé e capacità di adattamento (anche se quest'ultimo aspetto può essere legato più ad un modello di riferimento per l'integrazione). Sembra difficile prescindere da alcune di queste competenze in un discorso sulle competenze interculturali, perché sembrano "appiccicate" all'interculturalità, come l'empatia e la capacità di decentramento. Si pensi alla sospensione del giudizio e alla sua mancanza che non consentirebbe all'individuo di comprendere la situazione, anche se in alcuni momenti il soggetto potrebbe essere in grado di farlo, cioè di sospendere il giudizio, ed altre volte potrebbe non riuscirci, ma comunque averne una certa consapevolezza. La sollecitudine sembra un elemento che arricchisce il discorso sulle competenze interculturali sino ad ora affrontato. Con sollecitudine probabilmente si vuole indicare un tenere conto profondamente dell'altro, con manifestazioni di premura e affetto⁷⁵.

In considerazione dell'indagine, solamente la "comprensione degli altri punti di vista sul mondo" ha ricevuto il totale accordo da parte degli esperti coinvolti, mentre non ha raggiunto il medesimo grado di adesione il ruolo della lingua nelle competenze interculturali. È come se il decentramento

⁷⁴ D. K. DEARDORFF, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, «Journal of studies in international education», vol. 10, n. 3, 2006, pp. 241-266.

⁷⁵ M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2005, pp. 180-185.

fosse un elemento imprescindibile, ancora più delle competenze linguistiche. Altri aspetti condivisi sono stati le abilità di analizzare, interpretare e narrare, così come di ascoltare e osservare e la flessibilità cognitiva. L'attenzione in questo modello viene posta in particolare sul modo di comunicare e comportarsi nelle situazioni interculturali e sull'importanza del processo di acquisizione delle competenze interculturali.

A differenza dei modelli esplicitati precedentemente, che puntano in particolare alle conoscenze, abilità e atteggiamenti, il modello delle competenze interculturali di Darla Deardorff contempla quattro dimensioni delle competenze interculturali:

- *Atteggiamenti (motivazione) – valutare le diversità culturali e tollerare le ambiguità*: il primo step delle competenze interculturali è rappresentato dall'atteggiamento fondamentalmente positivo verso le situazioni interculturali. Uno degli aspetti favorevoli all'apprendimento dell'interculturalità è l'apertura generale, l'apprezzamento e rispetto delle diversità culturali e l'abilità a incontrare e trattare con gli individui di altre culture in modo aperto, curioso e senza pregiudizi. L'apertura e l'apprezzamento possono essere appresi attraverso l'educazione interculturale e l'apprendimento della lingua, e il fattore chiave delle competenze interculturali è la gestione delle incertezze, con la propensione ad aprirsi alle situazioni sconosciute e a riflettere su queste esperienze. Gli atteggiamenti essenziali che sostengono ciò che può essere insegnato o appreso sono la consapevolezza, la valutazione di tutte le culture, la volontà di compiere dei cambiamenti e la scoperta del nuovo (tollerare le ambiguità);

- *Conoscenze e abilità interculturali – conoscenza culturale comprensiva, abilità comunicative e di gestione dei conflitti*. Gli elementi chiave della conoscenza culturale comprensiva, che dipendono dal contesto, sono: la comprensione di altri punti di vista sul mondo a partire dalla consapevolezza del sé culturale; la

comprensione del ruolo e dell'impatto di una cultura sul comportamento e sulla comunicazione, così come sul contesto storico e religioso; l'informazione specifica culturale (che implica essere competente in ambito interculturale in una varietà di culture); la consapevolezza sociolinguistica, definita come consapevolezza della relazione tra la lingua e i significati in un contesto sociale. Viene riconosciuta la distinzione tra la conoscenza culturale che è differente in ogni contesto culturale e la conoscenza globale che è potenzialmente illimitata e troppo estesa per essere sempre conosciuta o appresa. La conoscenza culturale comprensiva non può essere definitivamente conosciuta, ma costruita attraverso le abilità orientate al processo. Tra le abilità che consentono di aumentare la conoscenza culturale vi sono: l'ascolto, l'osservazione e l'interpretazione, l'abilità di analizzare, valutare e narrare gli elementi culturali. Inoltre, vi è l'abilità centrale di porre in-relazione "tra cultura e cultura", con i propri modelli unici di gestione delle differenze e di risoluzione dei conflitti, anche con l'utilizzo di strumenti come la mediazione;

- *Risultati interni: riflessione interculturale – relativizzazione del quadro di riferimento e abilità nel sentire empatia.* Le competenze interculturali presuppongono l'abilità di cambiare prospettiva, come ad esempio spostare, allargare o relativizzare il quadro di riferimento, che vuol significare anche non assumere il proprio punto di vista mondiale in modo assoluto, ma considerarlo etnorelativo. Le competenze interculturali richiedono che le persone siano abili ad adattarsi con flessibilità a nuove situazioni interculturali, per esempio nuovi stili di comunicazione, stili di vita, gruppi di norme e valori. Oltre alla visione etnorelativa, i risultati interni comprendono gli elementi di adattamento, flessibilità ed empatia;

- *Risultati esterni: interazione costruttiva – raggiungimento di obiettivi valutati e tendenza ad evitare la violazione delle regole culturali.*

La competenza interculturale si dirige verso la comunicazione tra i soggetti che partecipano a situazioni interculturali in modo appropriato, efficace e costruttivo. Una comunicazione appropriata avviene nel momento in cui la chiave delle regole "culturali", valutate dai soggetti che partecipano, non vengono violate, mentre una comunicazione efficace si realizza quando i soggetti raggiungono i loro obiettivi. Infine, una comunicazione costruttiva si raggiunge quando ogni soggetto che partecipa mette in atto le proprie conoscenze, abilità riflessive e atteggiamenti⁷⁶.

A partire dalla delineazione degli elementi costitutivi delle competenze interculturali, sono state create due rappresentazioni grafiche: il modello piramidale e il modello di processo, che combinano il livello individuale (atteggiamenti) con quello dell'interazione culturale (esiti). Questo modello riconosce come finalità dello sviluppo delle competenze interculturali l'abilità di comunicare e di comportarsi efficacemente e appropriatamente nelle situazioni. Gli atteggiamenti sono intesi come il fondamento per la creazione delle competenze interculturali e tramite questi, secondo l'autrice, è possibile acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per raggiungere gli esiti interni ed esterni desiderati. In questa logica, le persone, quindi, dovrebbero apprendere determinate abilità per acquisire una conoscenza profonda della cultura, quali: le abilità di ascolto, di osservazione, di interpretazione, di analisi, di valutazione e di espressione. Inoltre, le persone in-formazione dovrebbero poter riflettere sulle conoscenze e sulle abilità che stanno acquisendo e sui cambiamenti negli atteggiamenti che potrebbero verificarsi.

Il modello del processo evidenzia un movimento continuo che passa dal livello personale a quello interpersonale. Per

⁷⁶ D. K. DEARDORFF, *Intercultural competence*, p. 7.

Deardorff è anche possibile passare dagli atteggiamenti e/o abilità conoscitive direttamente agli esiti esterni.

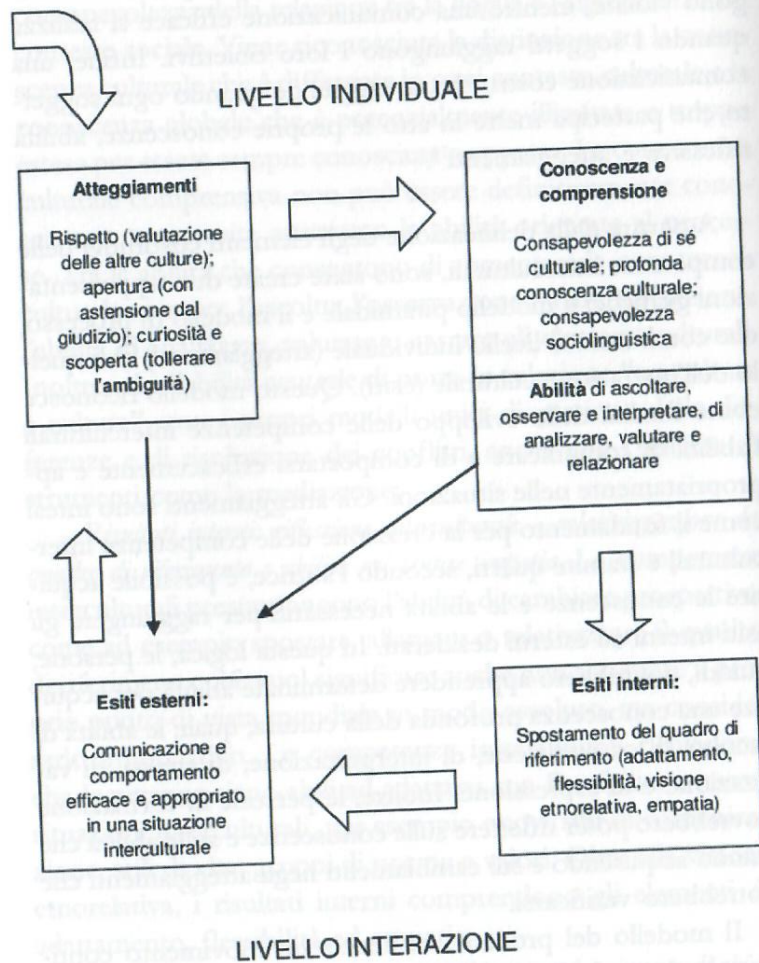


Fig. 5: Modello del processo delle competenze interculturali

Il modello Deardorff è stato costruito sul consenso degli esperti in base ai termini e non sul contenuto, per cui può essere che posizioni molto diverse potrebbero avere trovato un accordo sulla parola, ma non sul significato. In realtà, sarebbe interessante poter cogliere la varietà in un lavoro sulle competenze interculturali. Il rischio sarebbe proprio quello di essenzializzare la questione, in vista di un consenso, a discapito di una ricchezza sull'argomento.

Darla Deardorff afferma che lo sviluppo delle competenze interculturali è un processo che si articola durante l'esperienza educativa della persona e si sviluppa da un fondamento di consapevolezza. Tale sviluppo, secondo l'autrice, avviene con intenzionalità, coesione e coordinamento e non secondo appuntamenti occasionali.

Nello studio sulle competenze interculturali nella cooperazione internazionale si cercherà di comprendere il processo di sviluppo delle competenze, inteso come un processo complesso e multidimensionale. In tal senso, si è consapevoli del fatto che il processo può essere stato sviluppato dai cooperanti e dagli operatori internazionali in vario modo e a vari livelli e non si può legare lo sviluppo della competenza ad una esperienza specifica. Sono da tenere in considerazione le molteplici opportunità di apprendimento: i percorsi formativi, le esperienze di "immersione culturale" nei vari paesi in cui i cooperanti hanno operato e vissuto, l'interazione individuale faccia a faccia con persone con un bagaglio culturale differente. La parte empirica della ricerca, che seguirà la parte metodologica, approfondirà e arricchirà l'argomento con altri elementi di analisi.