

Agostino Portera

Manuale
di pedagogia interculturale
Risposte educative nella società globale

III.

Competenze interculturali: comunicazione, mediazione, gestione dei conflitti

1. *Competenze nel tempo delle globalizzazioni*

Nel tempo delle globalizzazioni si assiste a forti mutamenti spazio-temporali, definiti «società liquida» da Z. Bauman (2000), «non luoghi» da M. Augé (2009), «hurried culture» (cultura affannata, affrettata) da S. Bertman (1998), «spazio dei flussi» da M. Castells (1996), «compressione spazio-temporale» da D. Harvey (1989). A fronte di ciò, è possibile dedurre alcune conseguenze che attengono all'emergere di nuove gerarchie sociali, di diverse tipologie di comunità e, in sostanza, di un profondo processo dissolutivo delle strutture fondamentali della modernità (Stati-nazione, classi sociali, sindacati, ecc.). Per quanto abbia origine nelle macrostrutture delle tecnologie informatiche, dei trasporti ad alta velocità e del nuovo capitalismo flessibile, il processo chiamato globalizzazione arriva ad investire in maniera travolgente la dimensione più intima dell'esperienza personale. Esseri umani con culture, religioni, valori e linguaggi diversi sono chiamati a convivere e ad interagire in luoghi, contesti e tempi sempre più ristretti. A motivo delle diverse modalità comunicative, sul piano verbale, paraverbale e non verbale, esistenti nelle diverse aree della terra, è inevitabile che si verifichino incomprensioni, problemi e conflitti.

Analizzando da vicino la comunicazione fra persone con differenti retroterra linguistico-culturali, emerge che la comunicazione interpersonale esige delle competenze specifiche, culturalmente radicate, rispetto alle diverse forme di espressività. Di fatto, essa avviene attraverso un codice condiviso, il linguaggio, inteso come insieme di segni comuni all'interno di una certa area culturale che

oggettiva il pensiero soggettivo, dando forma all'espressività. Come afferma P. Watzlawick (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971), i significati di segni e suoni del linguaggio sono di natura convenzionale e il legame tra loro è frutto di una convenzione linguistica che affonda le radici nella storia socioculturale della comunicazione umana. La comunicazione interpersonale verbale può essere allora intesa come un processo di trasmissione di complessi concettuali di significato tra soggetti dialoganti, secondo un codice condiviso di linguaggio, la cui storia è interconnessa con il complesso socioculturale relativo ai soggetti stessi. A ciò si aggiunge anche che la comunicazione non verbale (postura del corpo, gestualità, espressioni del volto, sguardo) e la comunicazione paraverbale (il tono della voce, le pause e i silenzi) generalmente ubbidiscono in maniera ancora più forte a parametri di natura culturale.

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

sociale, il ruolo ricoperto nella situazione presente, la personalità e l'atteggiamento emotivo (Massardi 2007, pp. 51-54). La capacità di valutare tali elementi dipende non solo dalla formazione e dalla sensibilità personali, ma soprattutto dalla cultura di provenienza. Infatti, come membri di un certo gruppo etnico e culturale, si è allenati a riconoscere inconsciamente tutto un repertorio di possibili configurazioni relazionali e a reagire tendenzialmente in consonanza con esse.

Mentre nel linguaggio verbale le differenze sono palesi (non si conosce la lingua straniera o si è consapevoli di conoscerla solo parzialmente), si presume che i linguaggi non verbale e paraverbale siano universali: si è sicuri di aver compreso il messaggio, decodificandolo con i propri parametri interpretativi. Tutte le volte in cui due persone si incontrano si produce uno stato emotivo, laddove il singolo soggetto «rimette in scena» continuamente le proprie modalità corporee nei contesti relazionali che si trova ad «abitare» e le adatta, fondendole con quelle dell'altro, in un processo circolare senza soluzione di continuità. I membri di un dato gruppo linguistico-culturale generalmente condividono molte aspettative riguardanti le tipologie di rapporti. Ciò li induce a dare per scontati aspetti quali il linguaggio del corpo (prossimità, distanza, gesticolazione, mimica facciale, sguardo, ecc.), tonalità della voce, uso della terminologia.

Ma cosa si intende per competenze interculturali?

1.1. *Competenze in pedagogia*

Il termine «competenza» deriva dal verbo latino *competere* (da *cum* e *petere*, «chiedere, dirigersi a»), che significa andare insieme, far convergere in un medesimo punto, ossia mirare a un obiettivo comune, nonché finire insieme, incontrarsi, corrispondere, coincidere e gareggiare. Oggi, una prima difficoltà nasce dal consenso sul concetto di competenza. Fra i numerosi tentativi di definizione e di impiego, si trovano accezioni molto diverse in base agli autori, alle discipline (linguistica, psicologia, scienze dell'educazione, economia, sociologia, diritto, ecc.) e al contesto culturale di riferimento. Il concetto si ritrova in ambito professionale e manageriale (saper fare), nel settore psicologico (capacità e abilità) e in quello linguistico (conoscenza e sapere), nelle organizzazioni

(diritti e doveri), nel campo amministrativo e legale (pertinenza) e persino con riferimento ai batteri (capacità di assorbire il Dna) (Ajello 2002). Negli ultimi anni, il concetto di competenza è stato inteso come: abilità (destrezza/fluidità, efficacia di un soggetto con riferimento alla sua performance); capacità (insieme di disposizioni e di conoscenze, «essere in grado di»); attitudine; saper fare; qualificazione, conoscenza e sapere (livello di formazione, di professionalità, di conoscenze tecniche e teoriche certificato da un attestato) (Pellerey 2003).

Nel settore pedagogico il sostantivo «competenza» ha sostituito dal 1990 quello di qualificazione, troppo legato a un compito o a un mestiere. Rispetto ai traguardi formativi, il concetto di competenza implica non solo singoli saperi e conoscenze, ma anche la capacità della loro applicazione a fronte di nuove situazioni. Inoltre, esso non si riferisce a concetti astratti ma a concrete (e mutevoli) situazioni di vita, così da giungere a una capacità di autoaffermazione («Sich-Bewähren im Leben»: Messner 2003), e l'insegnamento scolastico può distanziarsi dai programmi, orientandosi sempre più agli alunni e alla loro capacità e tempo di apprendimento (Heyse, Erpenbeck 1997). In Germania, il concetto è stato introdotto da H. Roth (1971, p. 180), che ha accostato la competenza alla *Mündigkeit* (capacità, abilità, maturità), nonché alla *verantwortliche Handlungsfähigkeit* (capacità di azione responsabile). Nella *Erziehungswissenschaft* (scienza dell'educazione) tedesca (Klieme 2004; Schott, Ghanbari 2008) le competenze (per esempio sociali) si distinguono da quelle psicologiche in quanto includono anche molte abilità particolari, implicano non solo aspetti cognitivi, ma anche motivazionali e legati alla volontà, e il concetto è impiegato in maniera normativa, nel senso che fornisce orientamenti concreti, ad esempio per la pianificazione didattica. Inoltre, le competenze pedagogiche presentano soprattutto le seguenti caratteristiche: *Disposition*, cioè premesse di azioni, non visibili dall'esterno, che quasi sempre rimandano ad attribuzioni o costrutti difficili da misurare; *Erlernbar*, che è possibile acquisire mediante l'educazione e la formazione pedagogica; *Situationsbezogen*, che si acquisiscono e/o si mettono in atto in determinate situazioni (sono funzionali alle situazioni e *kontextspezifische*); *Wissen* e *Können*, fondate su sapere e saper/poter fare, includendo capacità cognitive, autoregolative, comunicative; *Motivation*, quando

la disponibilità ad agire in maniera competente svolge un ruolo centrale sia nell'acquisizione, sia nell'attuazione delle competenze stesse; *pädagogisches Ziel*, gli obiettivi pedagogici per l'acquisizione di competenze sono *Mündigkeit* e *Autonomie*.

2. *Competenze comunicative*

Non esistono studiosi e approcci allo studio della comunicazione che non mettano in risalto la stretta interconnessione fra comunicazione e cultura. E.T. Hall (1959) sottolinea come in ogni studio proprio o di colleghi emergano dei meccanismi comunicativi «delicatamente» controllati e condizionati dall'ambiente culturale. La comunicazione dà visibilità alla cultura e contribuisce a definirla, mantenerla e modificarla. La cultura sopravvive se è comunicata, si trasmette mediante pratiche comunicative.

Rispetto alla comunicazione interculturale, attualmente nel mondo esistono innumerevoli scritti e pubblicazioni¹. La paternità dell'approccio è unanimemente attribuita agli Stati Uniti. Dopo la seconda guerra mondiale, il Dipartimento di Stato americano fondò il Foreign service institute, al fine di preparare al meglio i propri diplomatici, che raramente conoscevano la lingua e la cultura delle nazioni alle quali erano assegnati per il loro lavoro. Da uno dei più autorevoli testi di comunicazione interculturale in commercio (Rogers, Steinfatt 1999), si apprende come, nel quadro della cosiddetta «guerra fredda» tra Usa e l'allora Urss, gli Stati Uniti promossero un piano di sostegno economico e di alleanze strategiche con Paesi del Sudamerica, dell'Asia e dell'Africa, che prevedeva l'invio di finanziamenti, tecnologie, professionisti per l'alfabetizzazione degli adulti, il miglioramento delle condizioni di salute, l'incremento della produttività agricola, la costruzione di centrali idroelettriche e di mulini in acciaio. Molti di tali programmi di sviluppo tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta fallirono. Una riflessione sulla sostenibilità di ulteriori progetti suggerì l'opportunità di una pianificazione preliminare più accurata, che tenesse conto anche di

¹ Anche in Italia la comunicazione interculturale recentemente è divenuta sempre più oggetto di studi e pubblicazioni. Per maggiori approfondimenti cfr. Giaccardi (2005), Portera (2011, 2013).

elementi di natura culturale. Sulla scorta dei fallimenti e delle critiche alle procedure utilizzate per gli interventi, la comunicazione interculturale divenne un elemento sempre più importante nei programmi di formazione. Un ruolo decisivo nell'alfabetizzazione alle culture altre per i funzionari americani da inviare nei Paesi stranieri fu svolto dal Foreign service institute. Incaricati della preparazione del personale furono soprattutto linguisti e antropologi. Il concetto di comunicazione interculturale coniato allora affrontava qualunque tipo di comunicazione, sia quella che coinvolgeva le culture nazionali, sia quella legata ad altri tipi di differenze interpersonali.

Nel corso del tempo tale disciplina è stata riconosciuta come un ambito specifico fra gli studi sulla comunicazione ed il volume di Hall, *The Silent Language* (1959), ne costituisce il documento fondante. Nei decenni seguenti la comunicazione interculturale trova il suo maggiore impiego nei settori dell'economia (come produrre e/o vendere meglio i propri prodotti in altri Paesi), delle forze armate (specie per interventi in missioni di pace) e, recentemente, anche nel settore scolastico-educativo.

2.1. *Competenze interculturali*

Tali studi sono poi confluiti anche nel settore delle cosiddette «competenze interculturali», concetto nato anch'esso negli Stati Uniti negli anni Cinquanta, impiegato precipuamente nel settore economico e che molte volte include (talvolta in maniera esclusiva) anche le competenze comunicative.

Uno dei ricercatori più autorevoli è sicuramente G. Hofstede, considerato tra i fondatori di tale disciplina. Nel testo *Cultures and Organizations* (1991), Hofstede sottolinea come le parole «famiglia», «lealtà», «puntualità» abbiano significati diversi in relazione al contesto culturale di riferimento. L'autore indica chiaramente molte differenze sostanziali circa i valori culturali di un gruppo rispetto a parametri quali spazio e tempo, pubblico e privato, gerarchia-status-rispetto, onestà-lealtà-*fair play*. Anche molti altri autori hanno messo in luce tali specificità culturali del concetto di tempo (Jaffe, Feldstein 1970; Dechert, Raupach 1980; Hall 1983; Gannon 1994). Nel complesso, le principali differenze sono intraviste nell'interpretazione relativa al segno, all'oggetto o all'azione (anche quando è usata la stessa lingua o una lingua straniera comune).

Quando entrano in gioco differenze culturali e diversi codici linguistici verbali e non verbali possono insorgere ulteriori incomprensioni e conflitti a più livelli.

A. *Pensiero e linguaggio*: la struttura e il vocabolario di una lingua influiscono in modo rilevante sulla modalità di pensiero e di percezione della realtà. Gli Inuit (un popolo delle regioni artiche di Alaska, Groenlandia, Canada e Russia, erroneamente chiamati eschimesi) impiegano tante parole per indicare la neve: la neve che cade, la neve marcia, la neve sul terreno, ecc.; gli Hopi, una tribù di indiani d'America, adoperano un unico termine per ogni oggetto che vola, tranne gli uccelli (l'insetto, l'aeroplano e l'aviatore sono la stessa parola) (Jäger 2003).

B. *Linguaggio non verbale*: il sorriso in Europa significa l'essere d'accordo, oppure l'aver compreso quanto viene detto; in Giappone, ascoltare sorridendo può significare che chi ascolta si limita a sorridere e a mantenere il silenzio per non offendere l'altro (Balboni 2007, p. 40); guardarsi negli occhi può significare un segno di attenzione in alcuni contesti culturali (Paesi mediterranei, Paesi arabi) e una sfida o una mancanza di rispetto in altri (Cina, Paesi orientali e nordeuropei) (Portera 1995, pp. 85-144).

C. *Segnali e simboli*: un Rolex, pesanti catene d'oro, grevi anelli con pietra preziosa indossati da un cittadino arabo o slavo possono portare l'europeo «raffinato» a pensare di trovarsi di fronte a un'ostentazione di ricchezza rapidamente e spesso malamente acquisita; in Cina il colore bianco è segno di lutto, mentre in Europa è usato dalla sposa come segno di purezza (Balboni 2007, p. 40); auto di lusso, fuoristrada, vestiti firmati, usati da certi gruppi culturali per mostrare il proprio status elevato, possono sortire incomprensione o rifiuto in altri contesti.

D. *Modalità di espressione*: l'utilizzo di segni verbali e non verbali dipende da «regole comunicative» condivise in una cultura. Per esempio: «I latini non tollerano il silenzio e se a tavola, in macchina, in un colloquio ci sono dieci secondi di silenzio incominciano a parlare anche di nulla, [...] gli scandinavi e i baltici invece apprezzano le pause e tendono a irritarsi del cicaleccio qualsiasi» (Balboni 2007, pp. 89-99); mentre per il finlandese una breve pausa tra l'ultimo commento di un interlocutore e la successiva osservazione è un importante segno di rispetto, per il tedesco la pausa potrebbe significare indecisione, incapacità di discutere

da parte dell'altro (Reuter, Schröder, Tütula 1991); un europeo, in un primo incontro con un cinese, se si sente rivolgere certe domande (come «è sposato? Ha figli? Quanto guadagna al mese?»), percepirà la controparte come scortese e invadente, mentre per l'interlocutore cinese l'interesse per questioni personali è parte di un primo incontro ed equivale a una dimostrazione di cortesia, perché mostra attenzione per l'altro (Liang 1996, p. 339).

Nel 2007, A. Fantini realizza un'ampia analisi critica delle pubblicazioni e delle scale di misurazione circa le competenze interculturali. Nella sua definizione, egli considera tali competenze come «un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse» (Fantini 2007, p. 9; trad. mia). Fra le competenze interculturali, Fantini include «tre aree o domini (cioè relazione, comunicazione e collaborazione); quattro dimensioni (cioè conoscenze, attitudini, abilità e consapevolezza); competenza nella lingua del Paese ospite; livelli di sviluppo». In sintesi, dall'analisi della letteratura considerata, nell'incontro multiculturale risultano come indispensabili le seguenti competenze (ivi, p. 32): tolleranza, flessibilità, pazienza, senso dell'umorismo, capacità di apprezzare le differenze, sospensione del giudizio, adattabilità, curiosità, mentalità aperta, motivazione, fiducia in se stessi, empatia, chiarezza nel senso del sé, sensibilità e tolleranza dell'ambiguità. Inoltre, grazie ai risultati di una propria ricerca empirica, Fantini individua tre aree che concernono le competenze interculturali, «l'abilità di stabilire e di mantenere le relazioni; l'abilità di comunicare con una perdita o una distorsione minime; la capacità di collaborare al fine di realizzare obiettivi di interesse o di necessità comuni», e quattro dimensioni, conoscenze, attitudini/disposizioni (positive), abilità e consapevolezza (ivi, p. 75).

A tutt'oggi è oggetto di dibattito quali siano le dimensioni personali, culturali e sociali necessarie per poter parlare di competenza interculturale (cfr. anche Portera 2013). Una classificazione dei modelli presenti in letteratura è stata recentemente elaborata da Spitzberg e Changnon (2009, p. 10)², che hanno tentato di

² Per le indicazioni bibliografiche dei modelli citati più avanti si rimanda a tale testo.

sistematizzare i numerosi modelli elaborati nel corso degli anni. Dall'ampia analisi i modelli di competenza interculturale presenti in letteratura, pur non essendo mutualmente esclusivi, sono raggruppati sulla base delle seguenti categorie.

a) *Compositional models*. Si tratta di quei modelli che hanno individuato un insieme di aspetti senza specificare quale sia la relazione intercorrente tra gli stessi, elaborando un elenco di caratteristiche, tratti e abilità ritenute significative e/o al fine di porre in essere interazioni efficaci in contesti multiculturali. Tra questi troviamo il modello di Howard Hamilton, Richardson e Shuford (1998); Ting-Tomey e Kurogy (1998); Deardoff (2006); Hunter, White e Godbey (2006).

b) *Co-orientational models*. L'intento principale è quello di concettualizzare il processo che porta alla comprensione interculturale o alcuni dei suoi aspetti (*empathy, perceptual accuracy, perspective taking, clarity, overlap of meaning systems*, ecc.). Tali modelli condividono con gli altri molti aspetti, ma pongono attenzione soprattutto a «particular criterion of communicative mutuality and shared meanings». Sono annoverati in questa categoria i modelli elaborati da Fantini (1995, 2001); Byram (1997, 2003); Byram *et al.* (2001); Kupka (2008); Rathje (2007).

c) *Developmental models*. Raggruppano le teorizzazioni che attribuiscono un ruolo centrale alla dimensione temporale. Si tratta di un approccio che privilegia una visione evolutiva delle competenze, la cui acquisizione prevede una serie di fasi o tappe. Gli elementi costitutivi della competenza sono condivisi con le altre tipologie di modelli. In tale gruppo si trovano quelli elaborati da King e Baxter Magolda (2005); Gullahorn e Gullahorn (1962).

d) *Adaptational models*. Sono contraddistinti da due caratteristiche: tendono ad enfatizzare le componenti adattive e pongono l'accento sul rapporto di interdipendenza esistente tra i diversi elementi in gioco. La competenza interculturale è vista come il frutto di un'interazione con un attore avente un diverso background culturale, nel corso della quale ha luogo un'incessante modificazione di azioni, attitudini e reciproche comprensioni. Il mutamento e la flessibilità sono considerati cruciali per la competenza in oggetto. Tra questi troviamo il modello di Kim (1988); di Gallois, Franklyn-Stokes, Giles e Coupland (1988); di Berry, Kim, Power, Young e Bujaki (1989); e quello di Navas, Rojas, García e Pumares (2007).

e) *Causal process*. Si tratta di quei modelli che individuano l'esistenza di un rapporto lineare-causale tra i diversi elementi costitutivi della competenza interculturale. Rientrano in questo gruppo i modelli elaborati da Arasaratnam (2008); Griffith e Harvey (2000); Ting-Toomey (1999); Hammer, Wiseman, Rasmussen e Brusckke (1998); Imahori e Lanigan (1989); Deardoff (2006).

Nel corso degli anni molti autori hanno anche sviluppato delle scale di misurazione delle competenze interculturali. Fra le più note vi sono quelle indicate di seguito (Fantini 2007; Portera 2011, pp. 150-162)³.

a) I *Modelli di valutazione delle competenze interculturali* di Brent D. Ruben (1976), *Assessing communication competency for intercultural adaptation*, prevedono alcune dimensioni costitutive: *Display of respect* (manifestazione di rispetto e sguardo positivo verso gli altri); *Interaction posture* (abilità a rispondere in modo avalutativo e senza giudizi); *Orientation to knowledge* (riconoscimento dell'altrui punto di vista), *Empathy* (capacità di «mettersi nelle scarpe» di un altro); *Self-oriented role behaviour* (flessibilità nell'armonizzare i diversi ruoli); *Interaction management* (abilità nel gestire la discussione sulla base di una valutazione dell'altro); *Tolerance of ambiguity* (reagire opportunamente alle situazioni ambigue).

b) Michael Byram (1997) sviluppa un modello valutativo delle competenze interculturali, *Intercultural competence assessment* (Inca), utilizzabile anche nel settore scolastico. Fra le abilità misurate si trovano: attitudine a relativizzare se stessi e a valorizzare gli altri, curiosità e apertura, conoscenza di sé e comprensione dei ruoli e delle regole dell'interazione sociale, abilità di interpretare e connettere fatti e documenti di un'altra cultura alla propria, capacità di scoperta e interazione (abilità di conoscere pratiche culturali e usarle nell'interazione), consapevolezza culturale critica (per valutare pratiche e prodotti della propria e dell'altrui cultura).

c) Mitchell R. Hammer, Milton J. Bennett e Richard Wiseman (2003) sviluppano una scala della sensibilità interculturale (Idi - Intercultural Development Inventory), che comprende orien-

³ Per le indicazioni bibliografiche delle scale presentate si rimanda a tali testi.

tamenti e punti di vista (dal monoculturale al più complesso nello sviluppo della persona) suddivisi in sei stadi: tre etnocentrici (diniego, difesa, minimizzazione) e tre etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione).

d) Christa Lee Olson e Kent R. Kroeger (2001) elaborano la *Global Competency and Intercultural Sensitivity Index* (Isi), che include: 1. *Substantive knowledge* (conoscenza delle culture, delle lingue, ecc.); 2. *Perceptual understanding* (apertura mentale, flessibilità, resistenza a interpretare per stereotipi); 3. *Intercultural communication* (adattabilità, empatia, mediazione culturale).

e) Colleen Kelley e Judith Meyers (1992) mostrano la *Cross-Cultural Adaptation Inventory* (Ccai), che misura: *Emotional resistance*, resilienza emotiva, cioè la capacità di far fronte alle ambiguità e di reagire agli errori in modo costruttivo e adeguato; *Flexibility and openness*, capacità di porsi con inventiva di fronte agli stress emotivi del contesto di lavoro interculturale; *Perceptual acuity*, acutezza percettiva intesa come abilità di interpretare segnali verbali e non verbali, di prestare attenzione ai segnali comunicativi; *Personal autonomy*, senso di identità personale, fiducia nei propri valori e credenze, sicurezza di poter interagire in modo efficace in contesti con valori differenti.

f) Ildikò Lázár, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei, Christiane Peck (2008), in seguito a un lavoro promosso dal Consiglio d'Europa, tracciano una scala per misurare le competenze interculturali dei formatori, elaborando le tre dimensioni più note: *sapere*: conoscenza del mondo legata alla memoria collettiva, al contesto socioculturale, alla diversità dei modi di vita; *saper fare*: utilizzare la lingua in modo funzionale, adattarsi all'ambiente sociale e interagire, integrare lingua e cultura e negoziare; *saper essere*: saper comprendere (sensibilità e coscientizzazione culturale), saper accettare e saper interpretare (capacità critica), saper internalizzare (competenza transculturale).

Recentemente, il concetto di *intercultural competence* ha assunto sempre più rilievo anche nel settore educativo. Fra i numerosi lavori prodotti sono da evidenziare i seguenti:

– M. Byram (1997) definisce un modello di competenze interculturali (comunicative) nel quale le abilità sono divise in due categorie generali: abilità di interpretare e stabilire relazioni tra aspetti delle due culture (analizzare i dati del proprio e dell'altro

Paese e instaurare una relazione potenziale tra di essi) e abilità di scoperta e interazione (messa in atto in diverse circostanze). Conoscenze e abilità sono considerate precondizioni modificabili attraverso il processo di comunicazione.

– J.A. Banks (2006) individua alcune competenze interculturali degli educatori legate a fattori vicini all'identità. Tali fattori mutano da aspetti sfavorevoli a fattori ideali: *captivity* (ideologia negativa verso la propria etnia); *encapsulation* (separatismo); *clarification* (sano senso della propria identità); *bi-ethnicity* (partecipazione ad altre culture); *multiculturalism* (interazione e coinvolgimento in più culture); *globalism* (positiva identificazione con la dimensione globale).

– M.J. Bennett (1993) prevede un modello evolutivo di competenze interculturali (misurabili mediante test) distinto in sei stadi: diniego, difesa, minimizzazione, accettazione, adattamento e integrazione.

– C.L. Olson e K.R. Kroeger (2001) elaborano il concetto di *global competency*, laddove una persona è «globalmente competente» quando ha sufficiente conoscenza pratica (*substantive knowledge*, ovvero conoscenza di culture, lingue, problemi mondiali, dinamiche globali e scelte umane), sensibilità percettiva (*perceptual understanding*, ovvero apertura mentale, resistenza agli stereotipi, complessità di pensiero, riconoscimento che la propria prospettiva non è l'unica possibile), capacità di comunicazione interculturale (*intercultural communication skills*, abilità usate per parlare con l'altro: adattabilità, empatia, consapevolezza cross-culturale e mediazione culturale).

3. Siamo sicuri che si tratti di competenze interculturali?

All'alba del nuovo millennio, nella società complessa e interdipendente in cui gli esseri umani sono chiamati a vivere, soprattutto nel settore educativo diviene sempre più necessario e urgente acquisire competenze comunicative e relazionali idonee, ossia a carattere interculturale. Laddove i concetti di comunicazione e di competenza interculturali, sviluppati in Usa negli anni Cinquanta, rischiano di essere fraintesi e di fornire implicazioni operative poco chiare o fuorvianti, le sfide che si presentano oggi non attengo-

no solo al piano terminologico, ma soprattutto al piano semantico e dell'intervento concreto.

Analizzando criticamente il filone dominante dei testi su comunicazione e competenze interculturali alla luce del concetto di pedagogia interculturale sviluppato in Europa, è possibile scorgere alcuni grossi limiti. Come ampiamente illustrato nei capitoli precedenti (cap. II; cfr. anche Portera 2011, pp. 160-164), l'approccio interculturale rappresenta una rivoluzione copernicana: concetti come «identità» e «cultura» non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità e le differenze sul piano culturale non sono più considerate come rischi di disagio o malattia, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva. Mentre la pedagogia multiculturale rimanda all'effettiva esistenza di etnie e culture differenti, include il concetto d'irripetibilità e di non componibilità di ciascuna cultura, l'approccio interculturale si colloca tra universalismo (transculturale) e relativismo (multiculturale), ma li supera aggiungendo la possibilità di dialogo, confronto e interazione.

Alla luce di ciò, il filone anglosassone dei testi di comunicazione e/o competenze cosiddette «interculturali» mostra alcuni grossi limiti e trappole da considerare con attenzione, specie sul piano dell'intervento concreto. Fra i più palesi vi sono i seguenti:

I. Spesso si tratta di un approccio individualista, espressione della cultura occidentale, e prettamente multiculturale (non interculturale): le culture sono presentate in maniera statica e immutabile e si ricorre ai confini geografici o alla nazionalità per definire le appartenenze culturali o identitarie.

II. Vi è il grosso rischio della stigmatizzazione, laddove si presentano aspetti stereotipati, folcloristici, talvolta persino preconcetti dell'alterità, con il pericolo di precludere il vero incontro e/o la comunicazione profonda.

III. Correlata a ciò vi è la scarsa considerazione della dinamicità di ogni cultura, della specificità di ogni persona umana, delle differenze legate a genere, status sociale, appartenenza politica, orientamento religioso, ecc. Specie nelle società complesse, non esistono cinesi, africani o italiani, ma è più corretto considerare le molteplici forme di appartenenza linguistiche e culturali (Portera 1995, pp. 247-256).

IV. Non offrendo spazio adeguato ai risultati di recenti ricer-

che nel settore sociopsicologico, filosofico ed etnologico, sono focalizzati solamente gli aspetti relativi alle differenze culturali e sottovalutate o ignorate le diversità socioculturali (status socio-economico, contesto sociolinguistico, rapporti di potere); si tiene poco conto delle difficoltà di acquisizione di tali competenze; si presume che la comunicazione segua regole universali e sia culturalmente neutra e si crede che basti un training per acquisire competenze di *intercultural sensitivity*, misurabili mediante test ritenuti standardizzati, validi e affidabili (cfr. anche Allemann-Ghionda 2012).

Movendo da tali basi, non è difficile convenire con le critiche di Giaccardi (2005, p. 30), per cui la visione assunta da tale approccio è indicativa della sua natura prettamente strumentale (specie all'inizio). Purtroppo, tale prospettiva è anche quella maggiormente seguita da chi si inserisce in tale filone di ricerca o di intervento: ancora oggi la disciplina «comunicazione interculturale» segue la matrice anglosassone. La cornice temporale e culturale in cui è (stata) formulata (occidentale, postbellica, tesa alla vendita o al convincimento) tiene poco conto di altri apporti: «La prima definizione disciplinare, che ha consentito alla comunicazione interculturale di affermarsi e consolidarsi come ambito scientifico autonomo, appare oggi riduttiva e per certi aspetti anche pericolosa (conoscere l'altro vuol dire poterlo dominare, o usare, o sapere come umiliarlo in modo efficace, come la guerra delle immagini di tortura e orrore nel conflitto Usa-Iraq ha mostrato)» (ivi, p. 31). Inoltre, spesso si sottovaluta che la nozione di interculturalità è già essa stessa culturale, dal momento che non è separabile dalle culture nelle quali si è sviluppata (ciascuno accoglie la cultura dell'altro a partire dalla propria, che cerca di far prevalere).

Ovviamente, non tutte le pubblicazioni incorrono in tali errori o lo fanno nello stesso modo. Un modello promettente è stato recentemente sviluppato da D.K. Deardoff (2006), la quale definisce la *intercultural competence* come «capacità di interagire in modo efficace e adeguato in situazioni interculturali; essa è supportata da specifici atteggiamenti e particolari caratteristiche affettive, da conoscenze (inter)culturali, abilità e riflessività» (ivi, p. 4; trad. mia). Il processo di acquisizione di tali competenze è descritto come «complesso e multidimensionale e può assumere forme diverse. L'acquisizione delle competenze interculturali può

essere definita come un processo continuo e dinamico, che coinvolge aspetti differenti mentre si sviluppa e si arricchisce» (ivi, pp. 6-7; trad. mia). Segnatamente, si tratta di una *learning spiral*, di una visione dinamica e multidimensionale, che considera come *intercultural competence* i seguenti aspetti: *attitude* (apertura, rispetto, curiosità, tolleranza dell'ambiguità); *knowledge e skills* (consapevolezza culturale, conoscenza della propria e dell'altrui cultura, osservazione, capacità di valutare); *internal outcome* (adattabilità, flessibilità, empatia, decentramento); *external outcome* (comportamenti e comunicazione appropriati secondo le situazioni). Tuttavia, anche in questo caso sono presenti concetti come la tolleranza e la visione è prettamente occidentale.

Nell'ambito del Centro studi interculturali di Verona sono stati attuati degli studi (Portera, Dusi, Guidetti 2010; Portera 2013) fondati sull'approccio interculturale, tesi a riconoscere gli elementi precipi che favoriscono le competenze personali. Fra i più importanti sono emersi soprattutto: rispetto, sopportazione dell'ambiguità, capacità relazionali, astensione dai giudizi, abitudine di chiedere spiegazioni in caso di incomprensioni e malintesi (metacomunicazione), capacità di elaborare riflessioni personali e di esprimere riflessioni proprie, desiderio di conoscere e capire gli altri, curiosità verso il nuovo e il diverso. Prezioso è anche il lavoro coordinato da M. Santerini (2010, pp. 185-202; Santerini, Reggio 2007), la quale nel modello formativo riguardante le competenze interculturali inserisce: il concetto di cultura dinamica, lo sviluppo dell'autoriflessione, l'influsso reciproco dei singoli elementi (empatia, autoriflessione, apertura), nonché le dimensioni etiche e politiche. Notevole attenzione alle competenze interculturali è stata data dal Consiglio d'Europa che, nel 2008, dopo una riunione di tutti i capi di governo, ha pubblicato *Il libro bianco sul dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa 2008), chiarendo opportunamente come esso «indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse.

Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri» (ivi, p. 17).

A fronte del suddetto scenario, oggi occorre pervenire alla ridefinizione delle competenze interculturali: è necessario ribadire l'importanza e l'urgenza di transitare dalle competenze multiculturali a quelle propriamente interculturali, laddove l'altro non è solo osservato, descritto (spesso in maniera stereotipata) e conosciuto, ma entra a far parte di un rapporto dinamico e interattivo. L'incontro fra persone di cultura differente rappresenta sempre un processo dialettico che coinvolge varie visioni del mondo, implica atteggiamenti di accettazione, empatia e congruenza, richiede l'abilità di saper continuamente interpretare i mutevoli segnali degli altri, coinvolgendo sempre processi di adattamento e di apprendimento. In ogni rapporto interpersonale, specie fra soggetti con retroterra linguistico-culturali diversi, si verifica un adattamento culturale. La «culturalità» (Abdallah-Preteceille 2006, p. 110) e l'identità di ogni persona cambiano in continuazione. Nello stesso modo in cui le cellule del corpo muoiono costantemente, lasciando il posto alle nuove che nascono. L'importante è essere consci e preparati. Per crescere occorre lasciare, afferma con lungimiranza Secco (2007). Oggi diviene più che mai necessario essere preparati e preparare a governare e a gestire bene i molti e impegnativi cambiamenti. Nel tempo delle globalizzazioni ogni singola persona e ogni gruppo umano necessitano urgentemente di competenze compiutamente interculturali, in modo da poter comunicare, interagire e gestire i conflitti con profitto, così da individuare bene cosa è opportuno lasciare rispetto a ciò che è necessario conservare, promuovere e sviluppare ulteriormente.

Allorché nel tempo della globalizzazione tutte le società sono sempre più multietniche e multiculturali, la sfida è quella di non scadere (inconsapevolmente) in atteggiamenti saturi di etnocentrismo e di intolleranza, di comprendere le compenetrazioni e gli scambi che portano ad avvicinarsi, senza occultare divergenze e conflitti (Santerini 2003, p. 76), di sviluppare modelli di comunicazione interculturale, intesi come processo di negoziazione

che vede, nell'interazione dialogica, il fronteggiarsi di interessi diversi. Un processo, quest'ultimo, che si modifica e si perfeziona man mano che la comprensione reciproca aumenta (Giaccardi 2005, p. 46). Piuttosto che scrivere ancora manuali d'istruzione sulle diverse culture, oltre alle necessarie conoscenze cognitive, occorre investire sulla capacità di relazionarsi con persone diverse (non scadendo in atteggiamenti di etnocentrismo, intolleranza, xenofobia o xenofilia), riconoscere e gestire le emozioni e i conflitti. Diviene perciò necessario e urgente elaborare un modello di comunicazione e di competenza interculturale che tenga conto di comunanze, differenze, etnocentrismi, stereotipi e pregiudizi e basato sull'incontro e l'interazione.

3.1. *Mediazione interculturale, gestione dei conflitti e delle emozioni*

Fra le moltissime competenze accennate, mi piace soffermare l'attenzione sulla capacità di gestione dei conflitti e delle emozioni. Conflitti e aggressività sono ineliminabili in natura e nell'esistenza degli esseri umani, e talvolta sono anche indispensabili alla crescita. Molto spesso nelle società occidentali il conflitto è associato alla violenza e gestire bene un conflitto equivale ad accettare passivamente (subire) l'aggressività o le idee altrui. Giova rilevare come, negli ultimi anni, nella letteratura anche pedagogica aumentino i contributi di autori che considerano i conflitti nella loro valenza positiva per la crescita del soggetto. Specie in educazione, l'aggressività è da considerare come tendenza ineliminabile dell'essere umano, che non può essere né repressa né lasciata manifestare in maniera incontrollata e distruttiva, ma occorre evidenziarne l'aspetto dinamico, promuovendone la modalità giusta e propositiva per lo sviluppo della personalità (Roveda 1999). Fra gli aspetti positivi del conflitto, D.W. Johnson e R.T. Johnson (1996, p. 115) indicano lo stimolo intellettuale (capacità di riflessione, di argomentazione e di «eterocentrarsi»), la promozione di una relazione più intensa e significativa con gli altri. A loro giudizio, la strategia migliore per gestire il conflitto è la *negoziazione*: le parti in conflitto sono assertive delle proprie ragioni, ma cercano di essere anche collaborative, coniugando il proprio punto di vista con quello dell'altro, secondo la logica dell'*e* (le mie ragioni e le

tue) e non dell' *o* (o le mie ragioni o le tue). Per attuare tale strategia è necessario individuare i fatti che suscitano il conflitto ed essere disponibili a discutere per superarlo; identificare i propri bisogni e scopi e cosa si vuole dell'altro; confrontarsi discutendo sul problema e non sulla persona; comprendere le ragioni dell'altro; ricercare soluzioni che diano vantaggi ad entrambe le parti; inventare soluzioni creative; trovare un accordo il più possibile soddisfacente per tutti. Un'altra modalità efficace, secondo i due autori, è la *controversia*: sviluppare tesi opposte su un argomento, formando gruppi diversi, discutendo, scambiandosi le posizioni, cercando il consenso mediante posizioni nuove e creative. Per l'applicazione in contesto educativo familiare, si rivela efficace anche il metodo del *negoziato* (Arielli, Scotto 1998, pp. 181-184). E. Arielli e G. Scotto distinguono fra due modalità di negoziato: quello *distributivo* (*win-lose*), dove la sconfitta di una parte costituisce la vittoria per l'altra, e quello *integrativo* (*win-win*), dove vincono entrambe le parti. Solamente il secondo, che permette di trasformare il contenuto del conflitto in maniera nuova e creativa, integrando aspetti cooperativi, presenta effetti positivi durevoli, che si potenziano positivamente nel tempo. Quindi, piuttosto che reprimerli, è necessario apprendere a riconoscere e gestire i conflitti nella maniera più adeguata tramite strategie propriamente umane: oltre alle suddette, anche la mediazione, il *cooperative learning*, il *coaching* (per approfondimenti cfr. Portera, Dusi 2005; Portera 2006).

Non solo per la gestione dei conflitti ma per un sano sviluppo della persona e delle relazioni interpersonali, a mio parere, fra le competenze interculturali necessarie rientrano il riconoscimento e la gestione delle emozioni. Il concetto di emozione deriva dal latino *movere*, muovere, e da *e*, indicante movimento da: impulso ad agire. Oggi sono intese come «valutazioni sugli avvenimenti, con cui definiamo la loro rilevanza sulla scorta dei geni, delle esperienze individuali e della società» (Oatley 2004, p. 64). A parte l'eredità del mondo animale, circa 1,9 milioni di anni fa l'*homo erectus* ha affinato il vivere in grotta, il difendersi dalle prede, l'accendere il fuoco, lo sviluppare armi per catturare animali, il cuocere cibo e dividerlo. Tutti questi aspetti hanno generato un forte sbalzo nella gestione delle emozioni. Ad esempio, la paura serviva ad interrompere l'azione, esaminare il pericolo e poi

sviluppare risposte fisiologiche per prepararsi all'attacco o alla fuga. Chi non riuscì a sviluppare tali azioni non è sopravvissuto e non ha trasmesso i propri geni. Oggi, fra le diverse culture, J. Briggs (1970), nel suo testo *Never in Anger*, riporta come in alcuni gruppi di Inuit (Utku) gli adulti non si arrabbino mai e donino di buon grado i loro beni a sconosciuti; mentre un popolo geneticamente simile, i Yanomani del Venezuela (Chagnon 1992), non solo esalta la rabbia, ma la trasforma anche in violenza (la madre che insegna alla figlia a picchiare con il bastone e a mordere il fratello). Gli stoici mostrano come il reprimere la rabbia aiuti a vivere meglio. Marco Aurelio riteneva la rabbia, l'arroganza e l'egoismo emozioni negative e proponeva di gestirle tramite la ragione (e non lamentarsi in pubblico); 2.300 anni fa, Epicuro riteneva che le maggiori preoccupazioni – soldi, successo, potere, sesso, immortalità – generino delle emozioni che ostacolano uno sviluppo sano e armonico. Per gli epicurei l'uomo dovrebbe liberarsi da emozioni come cupidigia, lussuria, ira, invidia. Democrito sosteneva che, come la medicina cura il corpo, la filosofia (o saggezza) aiuterebbe a «liberare l'anima» e guarire la persona. Ciò ha generato un vasto filone di studi e ricerche che hanno condotto a valorizzare le emozioni, nel quale rientrano Platone, Cartesio, Spinoza, sant'Agostino e moltissimi altri. C. Darwin nel 1872 ha dedicato uno dei suoi testi fondamentali alla gestione delle emozioni, ciò che renderebbe l'uomo veramente tale. Fino a giungere nel tempo presente a M. Nussbaum (1998, p. 113), secondo la quale viviamo in «una società malata, una società che stima i soldi e il lusso più della salute dell'anima».

In psicologia è lunga la tradizione di autori che attribuiscono grande importanza alle emozioni, intese come stato affettivo di breve durata, accompagnato da manifestazioni organiche e contrassegnato da specificità ed intensità quantitativa ed esteriore; nonché risposta globale, immediata e diretta caratterizzata da un'attività biofisiologica. Insieme alle pulsioni e ai processi cognitivi, l'emozione condivide la funzione regolativa dei diversi processi psichici, svolge una funzione primaria di motivazione e guida della persona nella sua attività mentale e nel comportamento, contribuendo a conferire significato alla sua esistenza. Nella teoria psicoanalitica, S. Freud interpreta le emozioni come un veicolo attraverso il quale le informazioni e le conoscenze dell'incon-

scio emergono alla coscienza e vanno interpretate nel rispetto del codice con cui si esprimono e della relativa autonomia della sfera che rappresentano. L'inconscio si esprime in un linguaggio metaforico, iconico e, solo se si leggono in questi termini, le informazioni che da esso affiorano alla coscienza, le emozioni, acquistano senso. Negli ultimi anni, anche sul piano pedagogico, sempre più autori ne riconoscono l'importanza (Contini 1992; Roveda 1999; Rossi 2002).

Purtroppo, nelle società occidentali le emozioni sono concepite in termini di controllo e vi è assegnato un ruolo di subalternità e marginalità, non cogliendo il valore anche di piccoli segnali cinetici e paralinguistici del corpo quali preziose informazioni sulle configurazioni relazionali e sociali. Spesso non si considera che emozioni e sentimenti sono il tramite più adatto e preciso per comunicare contingenze di rapporti, relazioni tra l'io e gli altri e tra l'io e l'ambiente (Sclavi 2003). Peraltro, una buona gestione del proprio mondo emozionale rappresenta la migliore garanzia di benessere psicofisico. Attraverso la percezione, decodifica ed espressione emozionale si entra in contatto con la dimensione più profonda di se stessi e degli altri. Essendo universali e la loro modalità di espressione spesso anche trasversale fra tutti gli esseri umani della terra, le emozioni costituiscono un'enorme opportunità comunicativa sul piano interculturale.

Perciò, in famiglia, a scuola e nella società civile, diviene più che mai necessario e urgente acquisire modalità atte a riconoscere emozioni e sentimenti e a gestirli in maniera propriamente umana (staccandosi dagli istinti animali). Non essendo innata, la capacità di identificare e gestire le emozioni va appresa e praticata in tutti i contesti di vita. Occorre, a parere di Briggs (1970, pp. 23-34), tenere vivo sia l'insegnamento degli stoici – non lasciarsi irritare dagli insuccessi, dal fatto che il mondo non giri come noi vorremmo, praticare «l'estinzione dei desideri, non identificare il nostro Sé con il corpo (per il buddismo occorre osservare le emozioni e poi lasciarle andare)» – sia quello degli epicurei, che ribadiscono la necessità di trarre piacere dal rapporto con gli amici, dalle cose reali, semplici e possibili.

3.2. Riflessioni

Per concludere, mi piacerebbe aggiungere una riflessione critica su molti programmi di *training in intercultural competences*. Innanzitutto, alla luce di come sono stati precedentemente definiti i concetti pedagogici (par. I.2), non è mai possibile ridurre l'educazione in termini di training (che rimanda all'addestramento, spesso sportivo): sarebbe più opportuno parlare di formazione (*Bildung*) o educazione che attiene tutta la persona. Sul piano scolastico-educativo enfatizzare la metodologia e l'acquisizione di tecniche (come avviene nei numerosissimi corsi offerti in tutto il mondo e sempre più anche in Italia), ad esempio, per promuovere lezioni aperte, lavori di gruppo, competenze comunicative, anche interculturali, rischia di non considerare opportunamente sia aspetti pedagogici inerenti la teleologia (finalità), sia elementi ineludibili della singola persona umana. Sicuramente ogni insegnante e ogni alunno necessitano di migliorare la propria cultura comunicativa e relazionale, ma la modalità rimane altamente incerta. Da un lungo filone di ricerche nel settore delle scienze dell'educazione (Giddens 1998) emerge che ha poco senso un percorso di training (spesso attuato in poco tempo e con lo stress della misurazione tramite pre e post-test), ma è necessario includere tali metodi di apprendimento e di lavoro direttamente nella realtà quotidiana, ossia in classe durante il programma regolare. A molti studenti serve a poco sperimentare tecniche, se poi non sono considerate le loro peculiarità (preconoscenze, disagio, deficit, svantaggio sociale, crisi) e non avvengono significativi cambiamenti al loro interno (sviluppo di tutta la persona). A mio parere oggi si rischia di attuare uno dei paradossi di cui avvertiva P. Watzlawick (1983, pp. 27-32): una persona cercava le proprie chiavi sotto un lampione e alla domanda se le avesse realmente perse lì rispondeva «no, ma qui c'è luce e ci vedo meglio». L'attenzione esagerata ai metodi scientifici di misurazione delle competenze interculturali non può condurci a sottovalutare tempi, modalità e luoghi preposti. Le competenze, anche quelle interculturali, attengono a tutta la persona umana, sono difficilmente disgregabili in singole parti e seguono tempi e vie diversi da quelli della misurazione tramite test.

Alla luce di tutto ciò, è necessario continuare a riflettere e sviluppare tale filone: occorre riconoscere limiti e trappole, superare

le barriere concettuali e cercare di chiarire come dovrebbe essere impiegato l'intervento interculturale, soprattutto nella pratica. Prescindendo dalle definizioni teoriche, fondamentale diviene riuscire ad acquisire (interiorizzandole nella propria identità e cultura) e saper impiegare bene le competenze interculturali tanto nelle situazioni professionali (scolastiche, economiche, commerciali, giuridiche, sanitarie), quanto in famiglia e nella società civile.