

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale

Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In this chapter we will focus on the Didactics of Culture inside Language Education. Starting from a synthetic historical analysis we will try to define the intercultural perspective taking into consideration the model of communicative intercultural competence. The didactics dimension of intercultural communication (that due to its nature can not be taught but just observed) represents the point of arrival of our reflection.

Sommario 1 Didattica della cultura: prospettive future per la didattica delle lingue. – 2 Dalla didattica della cultura alla comunicazione interculturale, alcuni riferimenti storici. – 2.1 Il piano politico europeo. – 2.2 Il piano politico italiano. – 2.3 Il piano epistemologico in glottodidattica. – 3 Il ruolo della dimensione interculturale all'interno del modello di competenza comunicativa. – 4 La dimensione didattica della comunicazione interculturale. – 4.1 La dimensione interculturale nell'insegnamento dell'inglese lingua franca. – 4.2 La dimensione interculturale nell'insegnamento delle altre lingue. – 5 Alcune abilità relazionali strategiche per una competenza comunicativa interculturale. – 5.1 Saper osservare. – 5.2 Saper relativizzare. – 5.3 Saper sospendere il giudizio. – 5.4 Saper ascoltare attivamente. – 5.5 Saper comunicare emotivamente. – 5.6 Saper negoziare i significati.

Keywords Didactics of Culture. Language Education. Communicative intercultural competence.

1 Didattica della cultura: prospettive future per la didattica delle lingue

Questo contributo approfondisce una riflessione già avviata sulla didattica della cultura all'interno della didattica delle lingue (cfr. Caon 2013, 2014; Balboni, Caon 2015). Per dare continuità ad essa, riprendiamo, pur in modo sintetico, i punti essenziali di quanto elaborato finora. A nostro avviso, allo stato attuale in Italia, la didattica delle lingue straniere ha di fronte a sé tre possibili vie:

- a. continuare ad utilizzare la nozione tradizionale di cultura o civiltà: ogni unità didattica ha una lettura relativa ai pasti, all'organizzazione dello stato, con un po' di storia, di geografia e qualche attenzione

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-7

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

95

- sociologica – spesso regno dello stereotipo – volta a incuriosire lo studente;
- b. differenziare il ruolo della cultura o civiltà nelle due lingue insegnate alla secondaria di primo grado:
 - b.a annullarla, nell’insegnamento dell’inglese, perché questa è ormai insegnata nella prospettiva di lingua franca e non ha molto senso presentare il Big Ben o l’Empire State Building a studenti che useranno l’inglese magari con cinesi e marocchini, brasiliani e russi;
 - b.b ridurla, nell’insegnamento delle altre lingue, perché due ore di lingue straniere alla settimana (tale è il miserevole spazio orario della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado), sono pochissime per un ‘abbozzo’ di lingua: gli studenti scopriranno la cultura straniera se andranno in vacanza nel paese della seconda lingua o avranno esperienze con parlanti madrelingua;
 - c. uscire sempre più sistematicamente dalla logica della cultura o civiltà intesa come presentazione di ciò che caratterizza un popolo rispetto a noi italiani (quindi focalizzata sulla differenza culturale), per andare verso una prospettiva di comunicazione interculturale (cfr. ad esempio il modello di Balboni 2007), in cui ciascuno è diverso se visto dalla prospettiva dell’interlocutore.

In questa sede ci concentreremo su quest’ultimo punto per delineare l’impianto teorico di riferimento e presentare alcune indicazioni operative.

Assumere una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue richiede una revisione dell’insegnamento volto a:

- a. presentare un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali (che rispettivamente creano e non creano problemi di comunicazione);
- b. invitare gli studenti a crearsi il loro manuale di comunicazione interculturale guardando, con intelligenza e secondo il modello succitato, film, documentari, internet, partecipando a social networks, in progetti di scambio di classi tipo *Comenius*, durante i viaggi di istruzione;
- c. assumere una logica di *lifelong learning* poiché la comunicazione interculturale si evolve rapidissimamente, mano a mano che le culture si evolvono, si ‘contagiano’, si intersecano, ibridando i modelli culturali e valori di civiltà da altre culture.

2 Dalla didattica della cultura alla comunicazione interculturale, alcuni riferimenti storici

Per identificare un momento storico centrale per la germinazione di un'idea della didattica delle lingue in una prospettiva interculturale, sicuramente occorre fare riferimento agli inizi degli anni Novanta. È infatti in questo periodo che, sulla scia delle sollecitazioni politiche e culturali dell'Europa oltre che a causa di alcune grandi ondate migratorie in Italia, si assiste ad una sensibilizzazione sul tema dell'intercultura sia in ambito politico sia in ambito scientifico e didattico.

2.1 Il piano politico europeo

Dal punto di vista politico europeo, il Trattato di Maastricht, pone un'importante sfida culturale: in particolare, l'articolo 126 prevede che tutti i cittadini europei abbiano diritto alla formazione in due lingue europee oltre alla madrelingua, tranne il Regno Unito e la Repubblica d'Irlanda che devono avere una lingua comunitaria.

In altre parole, l'inglese non è più considerato sufficiente per formare il cittadino dell'Unione, ma serve una seconda lingua - e la ragione di questa scelta è proprio la dimensione culturale: l'inglese serve come lingua franca, garantisce la comunicazione, ma se si vuole iniziare un'integrazione culturale, se si vuole entrare in una logica interculturale e non solo pluriculturale, è necessario studiare a scuola una seconda lingua e *civiltà*, come dicono i testi ufficiali degli anni Novanta, anche se in letteratura glottodidattica il termine *cultura* soppianta lentamente *civiltà* - erroneamente ritenuto sinonimo.

2.2 Il piano politico italiano

Dal punto di vista politico italiano, sono di questi anni delle importanti circolari ministeriali che inquadrano il tema dell'educazione interculturale: prima tra tutte Circolare Ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989 in cui, ad esempio, si parla di *coscienza culturale aperta* e si pone l'obiettivo di valorizzare le peculiarità delle diverse etnie: in particolare, al punto 2 co. 5, si invitano i docenti a «sollecitare gli alunni ad accettare e capire quelle peculiarità contribuisce a promuovere una coscienza culturale aperta». Poi, più compiutamente, viene emanata la Circolare Ministeriale 205 del 22 luglio 1990 in cui appare la dicitura *educazione interculturale* (specificamente all'interno del par. VI) intesa, coerentemente con la definizione del Consiglio d'Europa del 1989, come processo dinamico.

La CM 205 è interessante perché non solo introduce ufficialmente il concetto di educazione interculturale ma presenta alcuni concetti chiave del modello di comunicazione interculturale che presenteremo in questa sede. Ci riferiamo alle abilità relazionali (quali, ad esempio, il comunicare cooperando, l'empatizzare) e ad alcuni concetti di riferimento (quali, ad esempio, il pregiudizio, lo stereotipo, l'etnocentrismo).

In particolare, si parla de «l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento» (parte VI, co. 2); si individua, inoltre, come punto fondamentale il «prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace» (parte VI, co. 4).

Per la natura e i limiti spaziali del nostro intervento, non ci addentriamo ulteriormente tra le righe della normativa italiana legata al tema dell'intercultura e rimandiamo alle singole circolari per gli approfondimenti. Citiamo, in conclusione, solo un altro documento perché è anch'esso particolarmente importante per due ragioni: la prima per l'indicazione di quei valori che fondano le abilità relazionali del nostro modello (come, ad esempio, il relativizzare), la seconda per il riferimento al valore dell'educazione linguistica. Il documento in questione è la Circolare Ministeriale 73 del 1994.

In riferimento al primo punto, troviamo scritto: «i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza» (parte I, par. 1, co. 4).

Per quanto riguarda il secondo, troviamo scritto: «l'apprendimento delle lingue straniere, oltre ad offrire strumenti di comunicazione ed a promuovere la disponibilità ad altri apprendimenti linguistici, avvicina a un diverso modo di organizzare il pensiero e alla cultura che in ciascuna lingua si esprime» (parte II, par. 5, co. 5).

2.3 Il piano epistemologico in glottodidattica

Uno dei risultati più significativi di questa temperie culturale è un primo avvicinamento sistematico al concetto di *comunicazione* interculturale che, in chiave glottodidattica, trova la sua forma più compiuta nel volume di Balboni (1999) *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazio-*

ne interculturale (esaurito in questa versione, oggi disponibile con il titolo *La comunicazione interculturale* 2015, stesso editore), in cui l'autore elabora una teoria che include la comunicazione interculturale, da sempre considerata parte della sociologia della comunicazione, nell'ambito degli studi relativi all'educazione linguistica.

Negli anni tra la fine 1990 e l'inizio degli anni 2000, l'aggettivo *interculturale* qualificava quasi sistematicamente, il termine 'educazione' (concetto che non riguarda il presente saggio, se non per le ragioni esposte sopra a proposito della normativa). Tuttavia il termine viene utilizzato sia in un contesto pedagogico sia in chiave glottodidattica quando concerne l'educazione linguistica come parte di un processo di creazione di personalità interculturali.

Sul piano operativo, questa nuovissima impostazione suggerita dal libro di Balboni - che poi sarebbe diventata la linea specifica della ricerca italiana sul tema - ha avuto come conseguenza, ad esempio, l'inclusione dei corsi universitari di comunicazione interculturale non solo nei Corsi di Laurea di Scienze Politiche e di Sociologia a indirizzo internazionale, ma anche per le Facoltà di Lingue, in qualità di disciplina caratterizzante: non è pensabile, infatti, che un laureato in lingue, e quindi un potenziale insegnante di lingua straniera, non abbia affrontato una riflessione sulla natura della comunicazione interculturale, visto che per definizione il suo insegnamento mira a costruire una competenza comunicativa che verrà necessariamente esercitata - trasformandosi in performance comunicativa - in contesti in cui sono presenti almeno due culture.

Storicamente, ci preme notare come la definizione di 'cultura e civiltà'¹ inizi quando anziché studiare le regole e il lessico per poter leggere testi stranieri, in un mondo immobilizzato dalle dittature e dalle guerre mondiali, si incomincia a viaggiare, a ristabilire relazioni con altri popoli - e risulta chiaro che saper bene la grammatica è inutile se non si comprende il modo di vivere degli altri e, più in profondità, il loro modo di essere e di pensare.

La dimensione culturale è quindi innervata nell'approccio comunicativo: essa è una delle componenti essenziali, senza la quale l'insegnamento delle lingue seconde e straniere non può mirare alla competenza comunicativa.

Infatti:

- a. se è vero che l'insegnamento delle lingue mira alla competenza comunicativa,

¹ Come specifica Balboni (1999) tali termini non sono sinonimi: il primo indica i modi di vivere della quotidianità, i modelli culturali di organizzazione sociale, di relazione interpersonale; il secondo quei modelli che un popolo ritiene identitari, che lo rendono diverso dagli altri popoli, e che secondo lui sono significativi e simbolici della propria appartenenza.

- b. se è vero che la comunicazione in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori che hanno diversi *software mentali*, diverse matrici culturali,
- c. allora la dimensione interculturale, cioè di interazione tra due culture (o, più precisamente, tra due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo può essere oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento.

Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio dei 2000, l'evoluzione dei concetti tradizionali di 'cultura' e 'civiltà' verso il concetto di 'comunicazione interculturale' è descritta, nella letteratura glottodidattica italiana, in maniera implicita o con esplicita chiarezza in alcuni casi, in riferimento specifico alla situazione dell'insegnamento scolastico dell'italiano L2 e delle lingue straniere (cfr. Balboni 2002; Lo Duca, Marigo 2002; Pavan 2003, 2004).

Per quanto attiene al contesto internazionale, l'accentuazione sulla dimensione culturale prosegue e produce alcuni importanti studi di riferimento (cfr. Lange, Paige 2003; Byram, Phipps 2007; Byram 2008).

3 Il ruolo della dimensione interculturale all'interno del modello di competenza comunicativa

Per avere un'idea generale in cui collocare la dimensione culturale e interculturale, riprendiamo in questa sede il modello di competenza comunicativa così come riformulato da Balboni nel 2006.

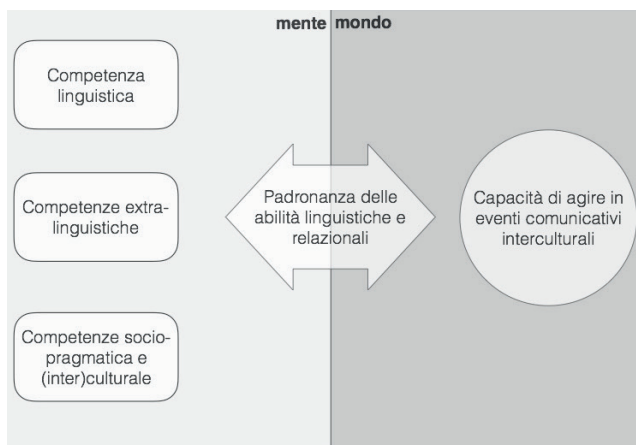


Figura 1. Modello competenza comunicativa Balboni (2006)

Nella tradizione glottodidattica dell'italiano la 'cultura/civiltà' (usiamo ora queste nozioni congiunte perché storicamente sono state associate, ma abbiamo già definito la loro differenza al paragrafo 2.3) era lo scopo finale dello studio: avere un accesso diretto al patrimonio letterario, filosofico, artistico, operistico di una grandiosa civiltà: la cultura con la C maiuscola, come si suol dire.

Il modello di competenza comunicativa che poniamo come base di questo nostro contributo in continuità con Balboni, include a pieno titolo la dimensione culturale 'con la c minuscola' sia tra le competenze mentali, le 'grammatiche', sia negli eventi comunicativi che si realizzano nel mondo e al cui interno viene usata la lingua.

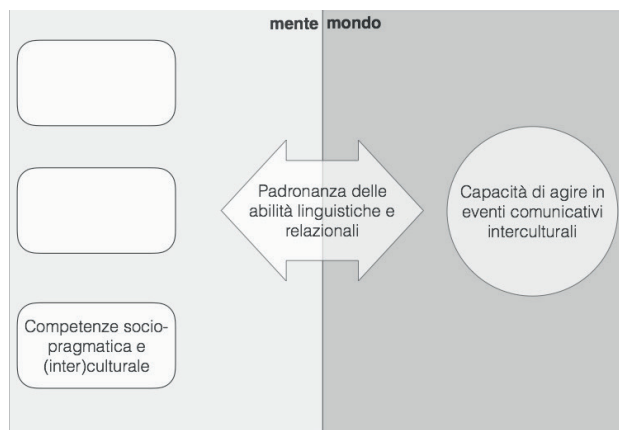


Figura 2. La dimensione socio pragmatica e interculturale nel modello di Balboni

Come si può vedere, la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale contiene il prefisso *inter* tra parentesi; questo perché nel momento in cui le culture materne implicate nello scambio comunicativo sono due, la parentesi sparisce e si entra in una logica *interculturale*; di conseguenza le abilità linguistiche non saranno più solo quelle di comprensione, realizzazione e manipolazione di testi, ma anche quelle di relazione interculturale; e le regole che governano eventi quali un incontro al bar, una conferenza, un gruppo di lavoro, non saranno più quelle proprie della cultura italiana, talvolta diverse tra Nord e Sud, ma l'interazione tra le regole sociali delle 'culture' che interagiscono (useremo il termine *cultura* per economia ma ci riferiamo sempre al concetto di *cultura d'appartenenza* ossia alla interpretazione originale delle persone di alcune matrici culturali, cfr. Balboni, Caon 2015).

Il modello di *competenza comunicativa interculturale*, che riprendiamo da Balboni e Caon 2015, è il seguente:

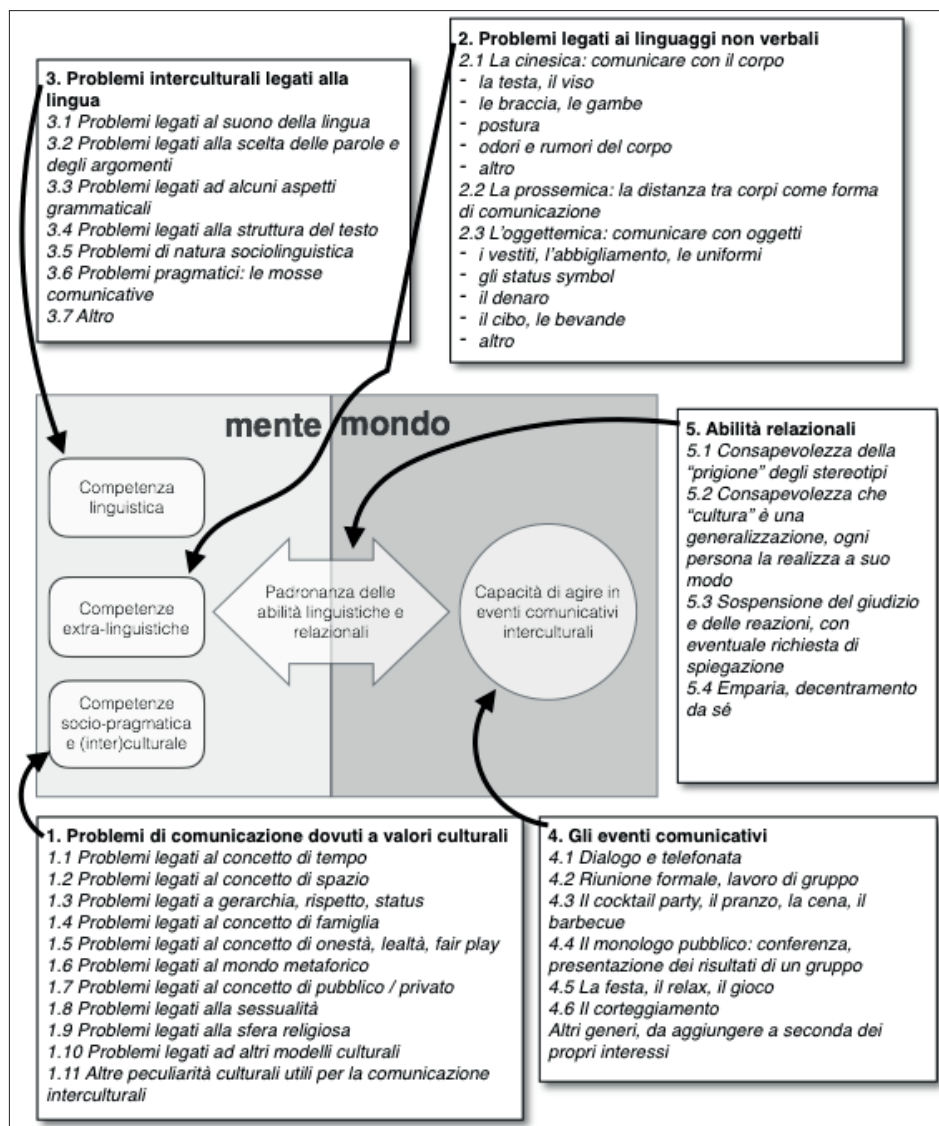


Figura 3. Modello competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2015)

Con questo diagramma, oltre a offrire un quadro di riferimento del nostro concetto di comunicazione interculturale (quindi con le integrazioni rispetto al modello di Balboni 1999 e 2007), vorremmo fornire un indice (scaricabile gratuitamente da <http://unive.it/labcom>) che sviluppi operativamente l'approccio interculturale alla didattica delle lingue.

4 La dimensione didattica della comunicazione interculturale

Il presupposto da cui vorremmo partire è che la comunicazione interculturale non può essere insegnata per ragioni:

- a. *qualitative*: è un fenomeno complesso (come complesse e stratificate sono le culture e soprattutto le persone che le rielaborano in modo personale) da non poter essere fissato e 'regolato' in modo esaustivo e definitivo; è un fenomeno altresì dinamico, che si evolve quotidianamente, oltre che per la naturale evoluzione interna di ogni cultura, grazie ai forti cambiamenti socio-culturali dovuti ai grandi flussi migratori che hanno cambiato e stanno silenziosamente ma tangibilmente cambiando molti schemi culturali;
- b. *quantitative*: quante culture esistono (ammesso che una domanda del genere abbia senso)? È possibile studiare tutti i problemi interculturali?

In aggiunta, riteniamo che non si possa insegnare la *competenza*, (ossia uno degli obiettivi impliciti principali dell'educazione linguistica) essendo essa un processo personale, multidimensionale, variabile e soggetto alla trasformazione (della persona e della società) che, quindi, non può trovare una sua unica verità stabile e definitiva.

Quel che riteniamo si possa fare è descrivere la comunicazione, individuandone alcuni aspetti potenzialmente critici, e offrirne un modello di osservazione, in modo che gli studenti siano invitati e sensibilizzati all'osservazione attenta e più consapevole della comunicazione in ambienti interculturali. Si possono altresì illustrare le abilità relazionali che possono rendere, tale comunicazione, più efficace.

Dal punto di vista didattico, quindi, la creazione progressiva di un manuale personale (o di gruppo, o di classe) rappresentano un processo e un prodotto integrativo a quegli aspetti conoscitivi di una lingua-cultura straniera che pur vanno presentati.

Ma riteniamo che anche la stessa presentazione vada inserita in una prospettiva interculturale, cioè di continuo confronto tra diverse culture e senza mai la pretesa di offrire modelli definitivi e schemi fissi.

Per fare un esempio: che la colazione italiana sia mediamente 'dolce' e che quindi vada presentato il 'cappuccino e brioche' va benissimo, ma occorre continuamente far riferimento al fatto che molti italiani fanno

la colazione salata (quindi smontare visioni univoche e statiche) e, d'altro canto, fare continui paragoni con altre realtà culturali, chiamando gli studenti a individuare attivamente (con interviste a parenti, via internet con amici ecc.) le differenze che ci possono essere nelle loro culture di appartenenza.

Un approccio interculturale, dunque, prevede anche nella riproposta dei temi culturali classici, uno sguardo sulla realtà 'polifonico', più dinamico, insitamente dubitativo e critico rispetto a tutte le etichette assolute che la tendenza a semplificare la realtà per esigenze di economia può comportare e che però si rivela spesso essere un'anticamera dello stereotipo.

Nella ricerca di una relazione, dunque, va costruito un manuale *in progress* nel quale vengano integrate nel tempo tutte le informazioni che, grazie a conoscenze acquisite tramite film, letture o altri documenti o apprese per esperienza diretta, permetta ad ogni studente di costruirsi giorno per giorno, esperienza per esperienza, contatto per contatto, incidente per incidente, la sua competenza comunicativa interculturale.

Va detto, visto lo specifico del volume in cui questo contributo è inserito, che sulla possibilità d'insegnare la competenza comunicativa interculturale (per quanto in alcuni casi sia ridotto a *training*, addestramento), la ricerca anglosassone è di avviso diverso dal nostro, come dimostrano Brislin, Yoshida 1994; Cargile, Giles 1996; Byram 1997; Humphrey 2002.

Quello che noi riteniamo vada costruito, in classe di LS o nei laboratori di L2 è una cultura della comunicazione interculturale, che richieda lo sviluppo di abilità relazionali, di un *atteggiamento* interculturale, di una *disponibilità* alla differenza (e sono dimensioni non misurabili, o almeno non misurabili con criteri quantitativi, ma solo intuibili, immaginabili in una persona più che in un'altra, di certo comunque acquisibili, attraverso una sensibilizzazione razionale ed emotiva al fenomeno).

Nel mondo anglofono e, in generale, in quello legato ai commerci internazionali, invece imperversano da anni modelli di *intercultural communication assessment* con i relativi istituti, test, scale, manuali, certificazioni... un'enorme quantità di iniziative che possiamo dividere tra i tentativi seri di studio del problema e, nella maggior parte, la strumentalizzazione del problema a mero scopo di business.

Per completezza di informazione, pur convinti che gli atteggiamenti, la disponibilità, l'empatia e la simpatia non si possano misurare, rimandiamo chi voglia approfondire questo approccio alle opere di Bennet 1998; Oudenhoven, Van der Zee 2002; Deardorff 2006, 2011; Fantini 2000, e Derbin 2010 che offrono una sintesi delle posizioni sulla misurazione e la valutazione della competenza comunicativa interculturale, e Garrett-Rucks 2012.

Riteniamo che l'analisi vada distinta in due ambiti: da un lato, l'inglese come lingua franca, che mette in contatto tutte le culture del mondo (o perlomeno la grandissima parte), dall'altro, le altre lingue (ma anche l'in-

glese per chi lo vuole come strumento non per il mondo ma per le nazioni anglofone Gran Bretagna, Australia, America e così via) dove il contatto culturale riguarda due poli, l'Italia e un altro paese o area linguistica.

4.1 La dimensione interculturale nell'insegnamento dell'inglese lingua franca

L'insegnante può al massimo introdurre alle tematiche interculturali, può esplorare con gli studenti la già citata griglia dei punti critici della comunicazione interculturale da utilizzare come un indice al cui interno è possibile mano a mano raccogliere dati in una prospettiva di *lifelong learning*.

L'insegnamento dell'inglese come lingua franca, quindi, apre la porta all'interculturalità, ma non la tratta sistematicamente e specificamente, anche se lavora alla creazione di un atteggiamento di disponibilità interculturale, attraverso lo sviluppo e il consolidamento delle abilità comportamentali che permettono di facilitare la comunicazione interculturale.

In questa direzione, a nostro avviso, l'insegnamento della lingua inglese va interconnesso strettamente con la presentazione di quegli aspetti pragmatici che possono rappresentare dei punti comunicativi critici (es. cortesia) e che trovano dei corrispettivi linguistici (forme di cortesia) o una strutturazione del discorso (diretto al punto o invece tendente alla circonlocuzione, cfr. Balboni 2007).

4.2 La dimensione interculturale nell'insegnamento delle altre lingue

L'insegnante di tedesco, spagnolo, russo, francese, arabo, cinese, neogreco, cioè le altre lingue straniere diffuse nel nostro sistema scolastico, ha un compito diverso da quello di inglese rispetto al rapporto interculturale: mentre nella tradizione si presentavano le 'curiosità' antropologiche, sociali, culturali, in una logica interculturale vanno privilegiati quegli aspetti dell'interazione tra italiani e tedeschi, italiani e ispanofoni (europei e americani), e così via, che possono rappresentare dei punti critici tali da inficiare l'esito di uno scambio comunicativo indipendentemente dalla padronanza linguistica e che abbiamo esemplificato sopra.

Ovviamente, ogni coppia di lingue 'italiano /' dovrà modificare o integrare la griglia mirandola specificatamente alla lingua-cultura insegnata.

Sul piano metodologico, tuttavia, più che di insegnare la comunicazione interculturale tra italiani e parlanti della lingua/cultura oggetto di studio, si tratta di insegnare ad osservare e a classificare, a diventare, in una parola, autonomi: in primis nei confronti della propria cultura.

5 Alcune abilità relazionali strategiche per una competenza comunicativa interculturale

L'insegnare ad osservare e a classificare è una operazione complessa, aperta e 'dubitativa' nel suo costruirsi. Deve cioè muovere dalla consapevolezza che ogni operazione di osservazione non è oggettiva (la realtà non è l'osservazione della realtà e lo sguardo che osserva la realtà non è mai neutro, è sempre connotato culturalmente, soprattutto in una fase iniziale).

Ciò premesso, occorre allora creare uno 'spazio' mentale per poter accogliere l'imprevisto senza chiudersi in una 'lettura' della realtà che si modella esclusivamente sulle proprie categorie culturali. Come ricorda Giddens (2000, p. 30), infatti, «una cultura deve essere studiata sulla base dei significati e di valori che le sono propri». Solo questo atteggiamento può aprire ad un incontro autentico con l'altro: condizione è il dubbio iniziale, la possibilità cioè che la nostra lettura interpretativa dei suoi segnali comunicativi (verbali o non verbali) sia 'scorretta' e che quindi occorra acquisire elementi ulteriori per poter comprendere il nostro interlocutore.

Questo atteggiamento 'dubitativo' può rappresentare allora un importante punto di partenza per costruire competenza, così come la definisce Ida Castiglioni (2005, p. 10) che scrive:

il significato del termine competenza che vogliamo attribuire [...] ha a che fare non solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa. Questo livello di competenza si presenta come una sorta di contenitore, un equipaggiamento cognitivo di base, che possiamo riempire di capacità e competenze pratiche, ma senza il quale ogni sforzo di apprendimento, per esempio su un'altra cultura, rimane un'attività slegata, non trasferibile, in definitiva non utile nel contesto pluriculturale nel quale siamo inseriti oggi.

L'obiettivo della competenza comunicativa interculturale, quindi, deve essere perseguito attraverso due momenti: uno *conoscitivo* (che riprende pure la presentazione delle differenze culturali anche di storica tradizione quali ad esempio gli usi, i costumi, le feste ecc.) e uno *processuale*, legato cioè alle abilità relazionali che occorre necessariamente mettere in campo se si vuole assumere un atteggiamento 'interculturale'. Spendiamo alcune parole in più, seppur nell'estrema sintesi imposta dalla natura di questo contributo, per quest'ultimo aspetto; esso infatti rappresenta l'ultimo apporto che stiamo cercando di dare (a breve uscita in forma di volume) al tema.

Come afferma Melandri a tal proposito (2009, p. 4): «il superamento del livello di incomprendimento culturale non è quindi possibile semplicemente esplorando la cultura dell'altro, ma piuttosto entrando in quel territorio di mezzo costituito da ciò che avviene nel dinamico processo di transculturazione. La comunicazione interculturale si basa non tanto e non solo sulla conoscenza descrittiva ed euristica dell'altro, quanto sulle capacità di ascolto (attivo), attenzione, avvicinamento».

Alla luce dei concetti presentati, dunque, abbiamo individuato alcune abilità relazionali che, a nostro avviso, possono aiutare ad evitare equivoci e fraintendimenti comunicativi dovuti alle diverse 'grammatiche culturali' e a gestire più efficacemente le situazioni problematiche.

Le presentiamo premettendo che esse non sono il frutto di una classificazione scientifica preesistente ma piuttosto di una nostra sintesi tra vari studi mutuati dall'ambito glottodidattico, antropologico, psico-sociologico e pedagogico interculturale (cfr. la bibliografia per gli approfondimenti). Non abbiamo dunque nessuna pretesa di fornire un elenco esaustivo né tantomeno 'chiuso' e definitivo; anzi, le riteniamo un punto di partenza, uno spunto di riflessione aperto alle integrazioni che le sensibilità e le ricerche di ognuno potranno incrementare, nell'ottica di quel manuale 'fai-da-te' della comunicazione interculturale di cui auspichiamo la creazione.

Sulla base di quanto detto, riteniamo che le abilità relazionali fondamentali siano:

- a. saper osservare (decentrarsi e straniarsi);
- b. saper relativizzare;
- c. saper sospendere il giudizio;
- d. saper ascoltare attivamente;
- e. saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare);
- f. saper negoziare i significati.

5.1 Saper osservare

Nell'incontro con l'altro, ognuno porta con sé esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto.

Nell'incontro con persone di altra cultura, spesso, si aggiungono 'filtri' intrapersonali o interpersonali (ad esempio, visioni stereotipate con le già citate implicazioni sulle aspettative) che rendono ancora più difficile alleggerire il peso del pregiudizio e che possono però condizionare la comunicazione.

A tali condizionamenti si aggiunga l'importanza nella comunicazione di quello che viene definito *effetto primacy* secondo cui la prima impressione è quella che conta e che determina l'evoluzione del rapporto: se la prima impressione è pregiudiziale - cioè orientata alla categoria più che

alla persona – è facile immaginare come il rischio di una comunicazione falsata già in partenza sia evidente.

È fondamentale, quindi, sviluppare una capacità di osservazione che permetta di evitare (o perlomeno di ridurre) il rischio di compromettere la comunicazione. L'osservazione, nella nostra accezione, è un'attività *intenzionale* che si pone in equilibrio tra 'distacco' e 'partecipazione' e prevede lo sviluppo di:

- a. *capacità di decentramento*. Per decentrarsi è utile sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; occorre riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione 'terza', differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore: è come se si dovesse osservare se stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona;
- b. *capacità di straniamento*. Lo straniamento prevede un distacco emotivo rispetto alla situazione osservata. Anche in questo caso, occorre non lasciarsi condizionare da pensieri e soprattutto da emozioni nel momento dell'incontro e del dialogo: gli errori 'culturali' molto più di quelli 'linguistico-grammaticali' rischiano di compromettere la comunicazione proprio perché investono emozioni e chiamano in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli.

Le capacità succitate vanno 'allenate', come giustamente affermano Nanni e Curci (1995) con una costante opera di 'decostruzione' della propria verità, che è sempre 'parziale', mai 'definitiva'.

Poiché ognuno osserva l'altro attraverso il filtro della propria cultura, bisogna avere alcune attenzioni al fine di limitare la possibilità di proiettare le proprie categorie sulle culture osservate: secondo Mantegazza (2006, p. 180) «uno scambio di sguardi arricchisce sempre purché gli sguardi siano onestamente collocati nella cultura che li ha definiti».

Avere consapevolezza del punto da cui si osserva e allenarsi a cambiare il punto d'osservazione attraverso il decentramento e lo straniamento diventano i presupposti fondamentali per comunicare con interlocutori di altra cultura e ridurre il rischio di giudicare sulla base di pregiudizi e di stereotipi.

L'osservazione, però, può essere funzionale all'avvio di un processo di decentramento solo se viene seguita da un processo di 'restituzione' attraverso il quale l'osservatore rende esplicita la propria visione all'interlocutore con espressioni del tipo «io ho visto questo, a me è sembrato di vederti così», «io ti ho visto fare così». Tali espressioni infatti si limitano a restituire, come in uno specchio, quanto osservato sospendendo giudizi e permettono ad entrambi gli interlocutori (osservatore e osservato) di *relativizzare* la propria visione.

5.2 Saper relativizzare

Abbiamo detto che ognuno di noi vede la realtà con una lente personale, la quale è anche costituita dal sostrato culturale e dall'orizzonte valoriale in cui la persona si è formata. Se, come afferma Franca Pinto Minerva (2002, p. 15) «riconoscere l'altro significa accettare di relativizzare il proprio sistema di idee e di valori, per opporsi al rischio, sempre incombente, di voler spiegare, interpretare e 'piegare' i sistemi di vita e di valori degli altri attraverso le nostre categorie concettuali e interpretative», è importante, allora, avere innanzitutto consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà.

Tale consapevolezza però non basta, essa si deve trasformare in costante atteggiamento di ricerca di un dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro.

In questo modo possiamo 'relativizzare il relativismo', ossia non assolutizzarlo. Il rischio, infatti, è quello di restare in una posizione di immobilismo cognitivo ed emotivo - tipico del multiculturalismo - in cui non vi è ibridazione (o, come vedremo 'creolizzazione') tra le persone, in nome del rispetto dell'altro. Tale rispetto, assolutamente condivisibile in linea di principio, non è però sufficiente, a nostro avviso, a governare (anche comunicativamente) i complessi processi legati alla globalizzazione, alle grandi migrazioni e alle conseguenti rapide e irrimediabili ristrutturazioni degli assetti sociali e culturali che viviamo.

Nel confronto rispettoso e nella possibilità del cambiamento e della trasformazione (che invece è specifico del concetto di interculturalità) occorre allenarsi a comunicare. Il cambiamento, qui, non va inteso come necessaria modificazione del proprio orizzonte valoriale ma, appunto, come possibilità che chiama ognuno a contemplare costantemente il dubbio più che la certezza come chiave strategica della comunicazione.

Per un approfondimento si riveda - ad esempio - la differenza fondamentale fatta da Balboni (2007, p. 140) tra Cultura (*way of life*) e Civiltà (*way of thinking*), ovvero tra le «risposte di cultura ai bisogni di natura» (come, ad esempio, vestirsi, mangiare, ripararsi dagli agenti climatici, i quali di solito non danno problemi interculturali) e i «valori irrinunciabili» (come, ad esempio, la pena di morte, l'infibulazione, il lavoro minorile, i quali invece possono porre problemi) che definiscono l'identità del singolo al di là dell'appartenenza culturale. È proprio su questi valori che ognuno è chiamato a interrogarsi per identificare quelli che ritiene essere i fondamenti del proprio vivere.

5.3 Saper sospendere il giudizio

Abbiamo visto, parlando di stereotipi e pregiudizi, quanto il classificare sia funzionale all'economia della nostra mente. Nella vita quotidiana, fatta di scambi frequenti, noi abbiamo bisogno anche di una rapidità nel categorizzare le cose e le persone per essere 'pronti' agli imprevisti che possiamo incontrare continuamente e che, minando il nostro 'equilibrio', ci possono turbare.

Marianella Sclavi (2003, p. 47) parla, a tal riguardo, di «urgenza classificatoria» e di come essa orienti «verso credenze pregiudiziali piuttosto che verso meticolose analisi dell'esperienza»: ecco allora che, in prospettiva interculturale, occorre invece «sviluppare la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente». Per quanto difficile e poco 'economica' tale capacità sia, essa deve diventare una risorsa cognitiva ed emotiva da utilizzare nella valutazione delle dinamiche comunicative che orienti a strategie di negoziazione e contrasti il sopravvivere o l'instaurarsi di forme pregiudiziali di pensiero le quali hanno l'effetto di spostare la comunicazione dalla persona alla categoria culturale, corrompendone l'efficacia per le ragioni esposte nel paragrafo dedicato ai pregiudizi e agli stereotipi.

5.4 Saper ascoltare attentamente

Secondo Marianella Sclavi (2005, pp. 143-145)

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo 'giusto - sbagliato', 'io ho ragione - tu hai torto', 'amico - nemico', 'vero - falso', 'normale - anormale', ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali (...). L'Ascolto Attivo non è un comportamento o una serie di comportamenti, è un processo relazionale complesso che richiede, per poter dirsi compiuto, il ricorso alla autoconsapevolezza emozionale e alla gestione creativa dei conflitti.

Lo sviluppo dell'ascolto attivo si rivela strategico per formare la competenza comunicativa interculturale in quanto, come abbiamo già detto, con persone di altre culture il medesimo comportamento può assumere differenti significati.

L'ascolto attivo con persone di differente nazionalità è sicuramente favorito dalla consapevolezza che:

- c. le lingue parlate condizionano i modi di pensare: senza raggiungere i limiti di antropologi come Sapir e Whorf, che negli anni Trenta-Quaranta ipotizzavano il ruolo determinante del linguaggio nella concettualizzazione della realtà, il fatto che avere nella propria lingua la parola *glas* consente ai bretoni di 'vedere' come autonomo il color *glas*, che nelle lingue indoeuropee parlate nel resto del continente non è visto come autonomo, ma come «azzurrino, verdino, grigiazzurro» - il colore delle montagne in lontananza (Caon 2008);
- d. la cultura d'appartenenza condiziona la *modalità* di comunicazione (e anche di apprendimento o di relazione - si pensi ad esempio ad un'attività come la partecipazione attiva ai lavori di un centro internazionale);
- e. diverse culture attribuiscono differenti valori ai codici. Scrive a tal riguardo Elisabetta Zuanelli Sonino (1983, p. 51): «ogni società dispone di codici verbali e non verbali ai quali associa valore e funzione sociale diversi. Da ciò discende una duplice implicazione: da un lato lo stesso *mezzo* di comunicazione svolge funzione comunicativa e sociale diversa presso le diverse culture; dall'altro lo stesso *tipo* di codice [verbale o non verbale] ha funzione e valore sociale diverso a seconda delle culture».

Il saper ascoltare attivamente, dunque, muovendo dai presupposti qui esposti, prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' quali, ad esempio, *riassumere*, *reformulare*, *parafrasare*, *rispecchiare* e tutte quelle azioni che mirano, da un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi.

5.5 Saper comunicare emotivamente

La competenza comunicativa interculturale non necessita solo di risorse cognitive 'razionali' (quali ad esempio la consapevolezza del proprio sguardo relativo, ecc.) ma deve costantemente contemperarle con risorse emotive che vadano, anche in questo caso, nella direzione dell'altro ma anche del proprio io: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome, auscultarle cercandone eventualmente i legami più o meno consapevoli con il proprio vissuto è un processo fondamentale per gestirle e per poterle utilizzare come uno strumento dialettico costruttivo. Marianella Sclavi (2003, p. 125), a tal riguardo, porta un esempio che riteniamo interessante: «Se il rancore verso un interlocutore non viene visto come

un impulso ad attaccarlo, ma come un avvertimento che tale impulso è in atto, allora questa emozione non è più mia nemica, ma mia alleata nella regolazione del mio comportamento».

Dunque, nella nostra prospettiva, occorre *osservare* le emozioni (nell'accezione che abbiamo dato in questa sede) e poi dialogare con loro quasi potessimo portarle fuori di noi e interrogarle sul come e, ancor più, sul perché agiscono in quella situazione.

Allo stesso modo, il contatto con l'altro deve necessariamente tenere conto delle sue emozioni che possono essere filtrate dalle stesse ragioni personali e culturali summenzionate.

Utili per un decentramento funzionale alla comprensione è la *comunicazione emotiva* che prevede la capacità di decentrarsi attraverso due concetti:

- a. *l'empatia*, ovvero la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo. Anche grazie agli studi sui neuroni specchio, l'idea che sta alla base dell'empatia è la nostra possibilità di 'riconoscere' emotivamente il vissuto degli altri, trovando connessioni indirette con la nostra storia e l'elaborazione emozionale del nostro vissuto. Tale capacità di 'immedesimazione' nell'altro - seppur con una intensità diversa, in quanto l'esperienza a cui si fa riferimento per empatizzare è differente - può favorire un contatto emotivo con l'altro, come se noi lo *sentissimo*, oltre che capirlo (per approfondimenti, cfr. Boella 2006);
- b. *l'exotopia* ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità. Sclavi (2003, p. 172), aprendo una sorta di gerarchia valoriale tra i due concetti, la definisce con queste parole: «una tensione dialogica in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostituire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» e continua (p. 174): «nell'empatia il ricercatore isola e decontestualizza alcuni tratti della esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Finge di mettersi nelle scarpe dell'altro, ma in realtà, all'ultimo momento, mette l'altro nelle proprie scarpe. Nell'exotopia invece la ricerca inizia quando il ricercatore, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi bisogna 'esporci' (...)».

L'exotopia può rappresentare, a nostro avviso, una tappa preliminare per un'empatia più consapevole: un'ulteriore avvicinamento a quella 'giusta distanza' che abbiamo già definito nel capitolo precedente.

5.6 Saper negoziare i significati

La summenzionata disponibilità ad ‘esporsi’, propria della sfera emotiva, unita alla consapevolezza razionale della propria ‘relatività’ possono favorire quel processo di spiazzamento che viene definito *transitività cognitiva*.

La transitività cognitiva crea una sorta di ‘permeabilità’ relazionale e comunicativa, una disponibilità ad accogliere l’altro e a valutare se cosa egli ‘propone’ possa essere accolto e integrato nel nostro sistema cognitivo o se, invece, sia da accettare parzialmente o da rifiutare (vedi ancora la dicotomia tra *cultura* e *civiltà*).

Le abilità che abbiamo qui presentato possono aiutare a sviluppare quel saper *negoziare i significati* che riteniamo essere il punto d’arrivo di questa parte del modello.

Sulla scia di Wenger (2006, p. 54) secondo cui «un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...], non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo», riteniamo che il saper negoziare i significati muova dall’idea che l’attribuzione dei significati ai comportamenti (connotati culturalmente e, di conseguenza con alta probabilità differenti nelle manifestazioni), sia da cercare nella *co-costruzione di un discorso comune* che espliciti il più possibile quegli impliciti culturali che spesso creano problemi comunicativi in ambito interculturale.

Interessante, a questo proposito, il concetto di *creolizzazione* che Armando Gnisci (2001) rielabora partendo dallo scrittore caraibico francofono Édouard Glissant. Tale concetto integra l’idea generica di ‘meticciamento’ o di ‘ibridazione’ aggiungendo un aspetto creativo proprio dell’incontro: come le lingue creole sono lingue *pidgin* (cioè frutto dell’incontro di parlanti lingue diverse) nativizzate, la creolizzazione introduce un’idea di creatività e di imprevedibilità propria di quello che la comunicazione è sempre: una costruzione di significati originali tra persone che interpretano delle culture.

Un ulteriore punto di arrivo per noi è rappresentato dalla proposta del concetto di ‘cultura di appartenenza’ da intendersi come categoria di fondo della quale prendere piena coscienza e sulla quale costruire poi le relazioni. La cultura d’appartenenza è una costruzione soggettiva, un’autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società.

Essa non è descrivibile in maniera definita e conclusa poiché ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell’intersoggettività, nella relazione con gli altri ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa.

Accorgersi di noi stessi mentre comunichiamo con gli altri, dei nostri paradigmi che diamo spesso per scontati (e spesso per aprioristicamente

giusti o come gli unici possibili) è il primo grande obiettivo per poter darci una possibilità di scelta che altrimenti, restando staticamente nella nostra cornice culturale, non potremmo avere: come afferma Umberto Eco, «riflettere sui nostri parametri significa anche decidere che siamo pronti a tollerare tutto, ma che certe cose sono per noi intollerabili».

La grande possibilità che ci offre la comunicazione interculturale è, quindi, quella di guardare meglio gli altri grazie ad uno sguardo più attento ma, prima ancora, di guardare meglio noi stessi attraverso gli altri, potendo disporre di angolazioni plurali e inaspettate, valorizzando il maggior potenziale di differenze rappresentate da lingue e linguaggi diversi.

Bibliografia²

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2002). «Conflitti di cultura/civiltà in una classe inter/multiculturale». In: *Atti del convegno Anils di Cagliari*. Cagliari: CUEC.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2014). *A performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence* [online]. Disponibile all'indirizzo <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/42489/31208/A%20Performance-oriented%20Model%20of%20IIC.pdf> (2016-03-11).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro: Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Cortina.
- Brislin, R.W.; Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M.S. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.S.; Phipps A. (eds.) (2007). *Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture*. Milano: Bruno Mondadori-Pearson.

² In questa sede presentiamo esclusivamente i testi citati nel saggio. Per un'ampia bibliografia di riferimento, consultare Balboni, Caon 2015.

- Caon, F. (2014). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte seconda)». *SeLM (Scuola e Lingue Moderne)*, 53 (1-2).
- Caon F. (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)». *SeLM (Scuola e Lingue Moderne)*, 52 (4-6).
- Cargile, A.C.; Gilks, H. (1996). «Intercultural Communication Training: Review, Critique, and a New Theoretical Framework». In: Bursleson, B. (ed.), *Communication yearbookd*, 19. Thousand Oaks: Sage.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale, competenze e pratiche*. Roma: Carocci.
- Deardorff, D.K. (2006). «The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student» [online]. *Journal of Studies in International Education*, 10. Disponibile all'indirizzo <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>.
- Deardorff, D.K. (2011). «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research*, 149.
- Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts» [online]. In: Dervin, S.-S. (ed.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Berna: Peter Lang. Disponibile all'indirizzo <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>.
- Fantini, A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence; Adapted from the 1994 Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force» [online]. Brattleboro: Brattleboro University. Disponibile all'indirizzo <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: il Mulino.
- Gnisci, A. (2001). *Una storia diversa*. Roma: Meltemi.
- Humphrey, D. (2002). «Intercultural Communication: A Teaching and Learning Framework» [online]. In: *Database of Ilas*. Centre for Languages: Linguistics and Area Studies of the University of Southampton. Disponibile all'indirizzo https://www.llas.ac.uk/resources/paper/1303#toc_2.
- Lange, D.L.; Paige, R.M. (a cura di) (2003). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age.
- Lo Duca, M.G.; Marigo, L. (2002). «Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda». In: Miltenburg, A.F.M. (a cura di), *Incontri di sguardi: Saperi e pratiche dell'interculturalità*. Padova: Unipress.

- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale: Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Melandri, E. (a cura di) (2009). «Ricerca esplorativa e conoscitiva sulla figura del Mediatore culturale in ambito nazionale e comunitario». Dossier di ricerca, giugno.
- Nanni, A.; Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Oudenhoven, J.P.; Van der Zee, K.I. (2002). «Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire». *International Journal of Intercultural Relations*, 6.
- Pavan, E. (2003). «La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale». In: Dolci, Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Pavan, E. (2004). «Dalla 'civiltà' all'interculturalità'. In: Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Scravi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scravi, M. (2005). «Ascolto attivo e seconda modernità». *Rivista di Psicologia Analitica*, n.s., 71 (19).
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zuanelli, E. (1983). *Plurilinguismo, lingue materne, educazione plurilingue*. Venezia: ITE.