
2 Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Sommario 2.1 Comunicazione verbale e non verbale. – 2.2 Problematicità della comprensione. – 2.3 Comunicazione interculturale. – 2.4 Mentori e mediatori: la mediazione linguistico-culturale

2.1 Comunicazione verbale e non verbale

Il linguaggio del corpo è in parte innato e in parte dipende dai processi di socializzazione. I meccanismi dai quali scaturisce la comunicazione non verbale sono simili in tutte le culture, ma ogni cultura tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali che risultano essere, per chi ha un altro retaggio culturale, assolutamente incomprensibili o avere un significato opposto a quello che si intendeva trasmettere. Più del 90% della nostra comunicazione giornaliera è non-verbale, è un contributo enorme al linguaggio verbale dato che la comunicazione è strettamente ambivalente: ciò che viene percepito in un messaggio vocale può essere suddiviso (Mehrabian 1972) in movimenti del corpo (soprattutto espressioni facciali) per il 55%, in aspetto vocale (volume, tono, ritmo) per il 38% e aspetto verbale (parole) per il 7%.

In una prospettiva interculturale si deve apprendere a osservare l'altro tenendo in considerazione i linguaggi verbali, paraverbali, non verbali e i valori. Essere sensibili all'intercultura significa fare

meno sbagli, non leggere gli altri secondo le nostre regole, non stupire e non stupirsi. Invece l'errore in cui spesso si incorre è quello di pensare che i gesti siano universali. Soprattutto nelle comunicazioni con stranieri si pensa di potersela cavare a gesti senza tener presente che questi, come la lingua, le tradizioni, le festività, l'abbigliamento, i colori ecc., vanno letti all'interno di un sistema culturale ben preciso, specifico per ogni Paese.

La decodificazione è resa possibile dalla condivisione cognitiva dei diversi sistemi di comunicazione verbale e di comunicazione non verbale. Più specificamente è veicolata da una componente verbale – ciò che si dice o si scrive, la costruzione logica di frasi, l'uso di alcuni termini piuttosto che di altri –, da una componente paraverbale – il modo in cui qualcosa viene detto: tono, velocità, timbro, volume ecc. della voce che nella scrittura si realizza con l'uso della punteggiatura, capace di infondere un certo ritmo a quello che si legge – e da una componente non verbale (cinestetica) – tutto ciò che si trasmette attraverso postura, movimenti, posizione occupata nello spazio (quale zona di un ambiente si occupa, quale distanza dall'interlocutore ecc.) e gli aspetti estetici (modo di vestire o di prendersi cura della propria persona), nella comunicazione scritta questo fattore viene meno se non si ricorre ad elementi iconici di appoggio.

La comprensione corretta di un messaggio trasmesso oralmente dipende dunque solo in minima parte dalle parole usate. In gran parte la percezione dipende dalla vocalità (ritmo, intonazione, tono, volume della voce), in grandissima parte dipenderebbe invece dalla cinesica, forma di comunicazione 'non verbale' caratterizzata da movimenti del corpo. In particolare riguarda la mimica facciale (circa 7.000 espressioni), la postura e la gestualità. I fraintendimenti delle gestualità dovuti a motivi culturali possono causare imbarazzo o malintesi e incomprensioni più gravi in ambiente di lavoro o in ambiti di contatto non mediato. I comunicatori efficaci sono capaci di variare la propria comunicazione a seconda dell'interlocutore che si trovano di fronte, volendo suscitare interesse sarebbe impossibile (o quasi) riuscire a sortire l'effetto desiderato curando soltanto l'aspetto verbale, scegliendo cioè le migliori parole possibili. È quindi essenziale espandere le proprie possibilità, adottare una estensione comunicativa, ed essere consapevoli del valore degli aspetti paraverbali e non verbali dato che le persone più espressive vengono percepite in modo più positivo sia all'inizio che nel corso dell'interazione, piacciono di più e sono considerate più attraenti, catturano più facilmente l'attenzione. I segnali non verbali vanno scelti con cura perché variano in funzione delle persone alle quali sono rivolti e del tipo di relazione esistente tra chi li emette e chi li riceve a partire da status, natura della relazione, età, livello di istruzione e ruolo.

Dunque nella comunicazione gli atteggiamenti comunicano più di quanto immaginiamo e stabiliscono relazioni: la natura di una

relazione dipende dalle sequenze di comunicazione che a volte sono causa di conflitti perché il segnale inviato da uno dei due interlocutori influenza la risposta dell'altro e viceversa (*feedback*). Gli scambi di comunicazione sono simmetrici ma più spesso, in ambito sociale, complementari o asimmetrici (il comportamento di un parlante completa quello dell'altro, uno dei due è in posizione *up* e l'altro è *down*).

Per decifrare il linguaggio corporeo Borg (2009) e Pease (1998) usano la «Regola delle tre C».

- *complessità*: i gesti si combinano in gruppi o insieme, un gesto in sé può non rispecchiare l'atteggiamento generale, può essere un errore prendere in considerazione un singolo gesto, se una persona si gratta il naso può mentire ma se non è inserito in un contesto il gesto può non significare niente;
- *coerenza*: osservare la coerenza fra messaggi verbali e non verbali perché quando c'è discordanza fra messaggio orale e messaggio corporeo si fa affidamento solo sull'ultimo;
- *contesto*: se una persona siede a gambe incrociate, con il viso rivolto verso il basso e le braccia conserte con le mani nascoste sotto le ascelle, è un sintomo di un atteggiamento difensivo, se però si è in una notte fredda significherà soltanto che si vuole riscaldare.

Tradizionalmente siamo abituati a riflettere esplicitamente solo sulla comunicazione verbale e paraverbale: interiezioni, ripetizioni dello stesso concetto o parola, suoni non distinguibili, manifestazioni di insicurezza e di diffidenza (lunghe pause, silenzio), richieste di aiuto o di spiegazione, esitazioni ecc. I linguaggi non verbali sono molto importanti poiché siamo prima visti e guardati che ascoltati e in caso di conflitto il non verbale prevale sul verbale: l'immigrato conosce poco o per niente la lingua del Paese ospitante, si affida dunque molto al non verbale.

Se non è sempre possibile gestire le manifestazioni involontarie del corpo (sudore, tremito, rossore ecc.) lo è per le manifestazioni volontarie che si realizzano in modo differente a seconda delle diverse culture, come per esempio il sorriso (ascoltare sorridendo in Europa equivale ad esprimere accordo, comprensione, mentre in Giappone è volontà di diniego, imbarazzo), guardare l'interlocutore negli occhi per gli europei indica franchezza ma in estremo oriente e nel mondo arabo significa una sfida o una proposta erotica; tenere gli occhi abbassati in Europa manifesta disattenzione, in Giappone massima attenzione; le espressioni del viso per i popoli del sud Europa sono normali, in Oriente poco gradite. Ancora di più si complica la situazione con l'uso di braccia e mani (alcuni segni sono rischiosi come quello per *OK* con il pollice e l'indice uniti che nei Paesi slavi richiama la sodomizzazione) o di gambe e piedi (nel mondo arabo far vedere la suola o dondolare la gamba accavallata indica disprezzo o ri-

fiuto del ruolo dell'interlocutore); se il sudore è naturale, l'odore di sudore per gli europei equivale alla sporcizia ecc.

Tradizionalmente i linguaggi non verbali vengono suddivisi in cinesica (gestualità, movimenti del corpo, mimica facciale), prossemica (posizioni del corpo), vestemica (abbigliamento e colori), cronemica (idee diverse del tempo), aptica (messaggi espressi tramite contatto fisico). Molto studiati sono i movimenti del corpo (cenni del capo, postura, gesti delle mani, gesti illustratori, gesti simbolici, gesti indicatori dello stato emotivo, gesti regolatori, gesti di adattamento) e tra questi lo sono particolarmente i gesti che aiutano ad esprimere meglio quello che si vuol dire, specialmente quando il messaggio si presta a doppie interpretazioni: è il caso del cosiddetto futuro di dubbio come in questo esempio «Lui avrà quarant'anni», per prendere il senso di 'è probabile che lui abbia quarant'anni / dovrebbe avere sui quarant'anni' che richiede quasi necessariamente al parlante di alzare un po' le spalle o di inarcare la bocca verso il basso, in questo modo il futuro assume la modalità di dubbio o di eventualità. I gesti fanno risparmiare tempo perché una frase pronunciata - per sua natura - può essere suscettibile di diverse interpretazioni, mentre il gesto - nella sua semplicità - è sempre chiaro e quindi definitivo. Un *no* detto a voce, a seconda del tono, può anche significare 'sì, forse', o comunque rivelare una disponibilità alla trattativa; un *no* manifestato ruotando la testa a destra e sinistra, o ancora di più - come fanno nel sud d'Italia - un *no* espresso sollevando leggermente il mento e facendo un piccolo schiocco con la lingua, sembra assolutamente definitivo. Pragmaticamente sono marcatori dell'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che sta dicendo e manifestano le sue aspettative nei confronti di come il destinatario deve intendere le sue parole.

I gesti, insomma, funzionano come tutte le convenzioni sociali (se gli italiani trovano scorretti i rumori corporei in pubblico in altri Paesi come la Thailandia sono riconosciuti come manifestazione di gradimento e di soddisfatta sazietà), rendono una conversazione più partecipata, possono essere ironici.

Nei rapporti interculturali non va dimenticato che mentre la mimica facciale è spesso interpretabile anche da culture diverse, i gesti hanno in molti casi significati diversi a seconda delle etnie e delle tradizioni culturali. La mimica facciale ha valore emotivo, è una manifestazione immediata, spontanea e involontaria delle emozioni, ha un significato oggettivo indipendente dal contesto situazionale (espressione di gioia o di dolore universalmente intelligibile) e una forte funzione comunicativa: manifestazione più o meno controllata e volontaria di emozioni, intenzioni, atteggiamenti e obiettivi dell'individuo, ogni espressione ha un significato variabile in funzione del contesto situazionale (espressione incerta, ironica, maliziosa). Le espressioni del volto veicolano grosso modo gli stessi stati emo-

tivi in tutte le culture dato che si sono sviluppate a causa della loro utilità per la sopravvivenza; corrispondono alle sei emozioni di base (rabbia, paura, felicità, tristezza, sorpresa, disgusto) che vengono universalmente riconosciute in culture molto diverse (Ekman 1989).

Il sorriso, che in Europa occidentale e meridionale è segno di benevolenza e di assenso, in alcune culture orientali è segno di imbarazzo e a volte cela il dissenso. Gli studi sulla classificazione dei movimenti facciali hanno individuato diciannove configurazioni diverse di sorriso. È legato a una manifestazione volontaria o involontaria di emozioni, riveste importanti funzioni nell'interazione sociale in quanto regolatore dei rapporti sociali, promotore dell'affinità relazionale, strumento informativo.

Intensità, durata e direzione dello sguardo variano invece in relazione ai contesti e al grado di intimità (familiare o estraneo), alle emozioni sottostanti (gioia, imbarazzo, vergogna, disgusto), al valore sociale in un dato contesto culturale (la fissazione oculare può avere valore di sfida, sincerità, pericolo, minaccia). Ha funzione di feedback in quanto segnale d'appello per comunicare la propria disponibilità a iniziare un'interazione o, nella conversazione già avviata, di regolatore della turnazione.

Hall (1959; 1966) definisce la distanza interpersonale «la dimensione nascosta» (*hidden dimension*), distinzione che consente di effettuare confronti fra culture diverse riguardo ai sistemi prossemici - sistemi di percezione, organizzazione e uso dello spazio e della distanza interpersonale come nella nota classificazione in: zona intima (da 0 a 50 cm), zona personale (da 50 cm a 1 m), zona sociale (da 1 m a 3-4 m), zona pubblica (oltre i 4 m). Il rispetto o il venir meno del rispetto della distanza spaziale assume pertanto importanti significati a livello comunicativo. Oltre alla distanza anche l'orientazione, cioè l'angolo con cui le persone si situano l'una rispetto all'altra, e la postura sono segnali (in)volontari che variano soprattutto in relazione allo stato emotivo e lungo la dimensione rilassamento-tensione, con specifici significati.

Il sistema vestemico è un sistema semantico dell'apparenza fisica, in relazione all'abbigliamento e agli ornamenti, concorre alla creazione dell'immagine di sé in funzione dei rapporti interpersonali, da quelli intimi a quelli pubblici: ogni cultura attribuisce un valore al modo di vestirsi, al trucco e agli oggetti indossati, tale da influenzare l'interazione. Nella comunicazione, parte dell'efficacia relazionale è affidata alla vestemica (cf. le relazioni di dominanza e di persuasione espresse dal valore delle divise, le collane e le frange degli hippies ecc.) che è immediata, preverbale.

Il sistema cronemico riguarda la percezione, l'organizzazione e l'uso del tempo per la scansione delle attività e dell'esperienza individuali. Dipende da specifici ritmi personali, fisiologici e psicologici e da valori e suddivisioni di una determinata cultura.

Infine il sistema aptico è il sistema del contatto fisico, cioè l'insieme delle azioni di contatto che possono intervenire tra gli interlocutori di un atto comunicativo (mano sulla spalla, schiaffetto, carezza ecc.), si realizza con forme comunicative codificate (la stretta di mano, il bacio sulle guance come saluto ad amici e parenti), di natura più spontanea (un abbraccio, una pacca sulla spalla) o di necessità (toccarsi con il gomito per evitare contagi); varia profondamente da cultura a cultura ed ha un ruolo cruciale: ad es. la quantità di contatto fisico presente nei rapporti interpersonali fra le persone di cultura sud-europea verrebbe considerata come una violenta forma di invadenza dai popoli nord-europei, toccare la testa di un bambino è tabù in culture arabe ecc.

Gestire la diversità plurilingue e pluriculturale dei contesti interlinguistici e interculturali significa adottare una concezione del locutore realistica del locutore, del concetto di repertorio linguistico e chiamare in causa l'educazione plurilingue che dovrebbe sviluppare una competenza non limitata al solo aspetto strettamente linguistico della comunicazione. Purtroppo le relazioni tra politica linguistica educativa e didattica delle lingue non sono così semplici come il 'ruolo tecnico' della didattica potrebbe lasciare intendere (Beacco 2016): spetta alla didattica delle lingue discutere sulla pertinenza delle finalità assegnate dalla politica all'insegnamento delle lingue sia dal punto di vista educativo (qual è il ruolo dell'apprendimento delle lingue per lo sviluppo della persona?) sia dal punto di vista contestuale (quali finalità sono adeguate alle evoluzioni sociali e al fenomeno migratorio che investe globalmente le società?) eppure la politica linguistica viene gestita dai governi.

La didattica delle lingue elabora, con modalità proprie di ricerca, finalità che possono essere oggetto di decisioni politiche e servire da fondamento per il rinnovamento dell'insegnamento nel sistema educativo (riflessioni su educazione plurilinguistica ed educazione interculturale, nozione di contesto, competenze, generi di discorsi ecc.). Il terzo settore sta esplorando ambiti e nuove frontiere per far interagire attori diversi della società, ponendo l'attenzione su temi legati all'inclusione sociale, al plurilinguismo, alle metodologie di insegnamento e formazione degli individui. Dunque la didattica delle lingue si è spostata, almeno in Europa, da una posizione periferica della formazione verso una posizione centrale allargando i propri interessi dalla formazione degli individui in contesto scolastico a quella lungo tutto l'arco della vita e da un apprendimento indifferenziato ad uno individualizzato, rivolto alla formazione di competenze di vari livelli, per varie situazioni e soprattutto per differenti parlanti, tra i quali anche i pubblici 'svantaggiati' ai quali si è già accennato nel capitolo 1 (con differenti modelli europei di integrazione: assimilazionista francese, multiculturalista britannico o tedesco, interculturale frammentario italiano ecc.). Inoltre collegandosi ad alcuni stu-

di svilupparsi all'interno degli interessi della sociolinguistica e della sociologia delle comunicazioni, prende in esame altri aspetti del contatto delle lingue e della costruzione identitaria collettiva e individuale come quello del dominio teorico-metodologico dell' 'insicurezza linguistica' (Guenier 2002) del parlante, ambito di ricerca pluridisciplinare ed eterogeneo sviluppatosi soprattutto in area francofona, e quello della forza culturale della lingua (interesse sorto già dagli anni Quaranta del secolo scorso negli Stati Uniti e che richiama alla mente almeno i nomi di Lado, Labov, Whorf, Sapir) arricchitosi più recentemente con le numerose riflessioni sull'analisi del discorso di tipo conversazionale-interazionale (Simonin 1996) e su uno spazio di applicazione plurilingue più ampio (Calvet 1998).

In questa cornice dalla duplice dimensione psicologica (sentimenti ed emozioni) e linguistica (comportamenti e realizzazioni di forme di comunicazione), corrispondente ad un doppio piano oggettivo e soggettivo, qualitativo e quantitativo, descrittivo e interpretativo, assume rilevanza anche il concetto di comunità linguistica, in quanto unità di parlanti che interagiscono secondo un rituale di norme, codici, segni e categorizzazioni comunemente riconosciuti e codificati (Bretegnier 2002). L'insicurezza linguistica nasce da un sentimento di esclusione o una richiesta di riconoscimento da parte di parlanti 'svantaggiati' quali gli immigrati (almeno alcune categorie tra di essi) e comprende sia gli aspetti linguistici che i sistemi di convenzioni socialmente costruite, non condivise o non conosciute, e quelli non verbali. L'insieme di questi aspetti che connotano le situazioni di lingue e culture in contatto, e in particolare i rapporti interlinguistici in contesti plurilingui, stanno cambiando anche le dinamiche e le strategie monolinguistiche della comunicazione e della formazione linguistica poiché obbligano a prendere in considerazione anche la sfera più personale, identitaria, in rapporto alla/e lingua/e di contatto e conseguentemente l'aspetto interrelazionale legato al senso di inadeguatezza, disuguaglianza, alla disparità di ruoli, funzioni e atteggiamenti dei parlanti (immigrati) (Benucci 2020, 185-7).

Qualsiasi rapporto tra persone di Paesi diversi presenta sempre una dicotomia da cui non si può prescindere, un 'noi' e un 'voi' che si accentua quando si tratta di aspetti culturali:

Vicino al bar dell'aeroporto c'è un forte odore di caffè. La cosa più sgradevole in Italia è proprio il caffè! Così amaro, duro, ancora adesso, dopo tanti anni, il suo aroma mi fa fuggire! Noi non beviamo questo tipo di caffè ma un altro, più soffice, più lungo, che si adatta alla sete del deserto. (da R.R. Zargar «Finalmente sono qui», *Cittadini*, 18 novembre 2011)

Chunque si trovi a gestire un rapporto con l' 'altro', anche se è un esperto di *mentorship*, non può conoscere tutte le lingue e le cultu-

re della migrazione ma ha almeno il dovere di essere informato sugli aspetti della comunicazione e dell'interculturalità perché questo serve per poter agire nel miglior modo possibile: apprenderà ad osservare l'altro tenendo conto di alcuni aspetti che generalmente non sono il focus di una formazione permanente, come i linguaggi verbali, non verbali, i valori e a sapersi orientare all'interno di determinate coordinate in cui possono crearsi malintesi e criticità. La conoscenza del codice lingua non è sufficiente per le azioni di mediazione e interazione, conoscere l'arabo non basta per orientarsi in tutti i Paesi in cui si parla l'arabo e soprattutto tra tutte le sue varianti dialettali.

Gli interpreti formati per rispondere alle esigenze dei migranti, oltre a conoscere bene le loro L1 e le tecniche di interpretariato, devono essere capaci di intervenire in ambito sanitario, giuridico ecc., in concrete situazioni di interazione mediata. I mediatori sono essi stessi nella maggior parte dei casi persone che hanno un passato di migrazione, sono bilingui, si considerano vicini alle esperienze degli ospiti e ritengono che ciò basti per spiegare differenze di uso, di prassi e di funzionamento di servizi pubblici ecc.

Interpretare un discorso è comunque una mediazione, un intervento di un soggetto sul pensiero di un altro soggetto ed è tarato su un modello dialogico, di turno di parola che l'interprete traduce consecutivamente, ma che non risponde alle regole della realtà della comunicazione. È molto difficile ristabilire la reciprocità, possibile soltanto se si ricorre a spiegazioni preliminari, a spazi per far manifestare l'orientamento da parte dei parlanti e con chiarimenti dei propri punti di vista. La conversazione va avanti se non meno di due persone mostrano di farsi capire, palesando la comprensione e ricostruendo attraverso l'interprete/mediatore la manifestazione della comprensione: si rende quindi necessario 'comunicare sulla comunicazione' da parte dell'interprete/mediatore e ciò non si realizza solo con la traduzione dei singoli turni di parola.¹

Di recente si è costituito un gruppo di studio dell'interpretazione di pubblico servizio in collaborazione con associazioni che si occupano della Lingua dei Segni Italiana (LIS) dato che malgrado la LIS si rivolga primariamente a persone con disturbi di udito i suoi principi sono utili per affrontare anche altri tipi di difficoltà comunicativa, per superare equivoci linguistici, fraintendimenti, difficoltà nella comprensione delle dinamiche relazionali poiché l'incapacità di instaurare con gli altri una relazione significativa non è causata dalla sordità in se per sé, bensì dalle barriere che impediscono la comunicazione. I lavori fino ad ora svolti portano a confermare una epistemologia

1 Gavioli ha indagato a fondo questi aspetti in varie occasioni, si vedano per es. Gavioli, Baraldi 2011; Baraldi, Gavioli 2010; 2008; Gavioli 2009; Gavioli, Zorzi 2008; Amato, Gavioli 2008; Banfi et al. 2006.

della comunicazione ormai condivisa anche con i glottodidatti. Per codificare, scambiare e decodificare messaggi è infatti necessario:

1. possedere adeguate competenze verbali e non verbali e saperle integrare;
2. saper operare sui testi che in concreto realizzano i messaggi, cioè saperli comprendere (ascoltare e leggere); saperli produrre in prima persona (monologare e scrivere) o in maniera interattiva (dialogare e scrivere sotto dettatura); saperli manipolare (riassumere, parafrasare, tradurre), cioè avere padronanza dei processi che soggiacciono alle abilità linguistiche;
3. saper padroneggiare la forza pragmatica dei messaggi (saper fare con la lingua) cioè possedere competenze pragmatica e sociolinguistica per gestire atti di parola ma anche varietà di registri e tararli sulle situazioni comunicative.

La comunicazione può essere poi collocata su un continuum che va da 'approssimazione' a 'esattezza': ad un'estremità si trova la comunicazione quotidiana, all'altra quella microlinguistica; per la prima sono sufficienti competenze in lingua comune, per la seconda occorrono conoscenze di specifici settori del sapere, tecniche e specializzate, che vanno oltre i lessici delle microlingue. L'ormai nota suddivisione delle competenze enunciate nel QCER (2002), seppur di venti anni fa, ben si adatta a fare da corollario a questa concezione della comunicazione perché devono essere oggetto di riflessione non soltanto da parte del docente di lingua o del redattore di materiali per la didattica ma anche dell'interprete/mediatore.

Secondo il QCER le competenze generali vanno declinate sulla base delle singole culture riguardo al:

- sapere - conoscenza del mondo, consapevolezza interculturale;
- saper fare - capacità di agire nella comunità di riferimento del migrante;
- saper essere - atteggiamenti, personalità, motivazioni, stile cognitivo ecc. che predispongono il terreno di mediazione;
- saper apprendere - avere stili e strategie di apprendimento che permettono di ampliare le competenze in base alle occorrenze e di fare tesoro delle esperienze pregresse.

A queste competenze si aggiungono quelle linguistico-comunicative:

- linguistiche - lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica;
- sociolinguistiche - formule di saluto, regole di cortesia, differenze di registro ecc.;
- pragmatiche - discorsiva, funzionale ecc.

La lingua va però intesa come un insieme dinamico che varia a seconda di quattro caratteristiche fondamentali, secondo la terminologia più correntemente usata in sociolinguistica:

- varietà diatopica, ovvero il mutamento in base alla posizione geografica (più accentuato in alcuni Paesi come l'Italia) che obbliga a fare i conti (e a operare scelte non dettate da aprioristiche idee di prestigio) con i dialetti e altre varietà locali a detrimento dello standard, spesso idealizzato o limitato ai soli parlanti molto competenti e a certi ambiti istituzionali;
- varietà diastratica, determinata dallo status sociale del parlante, dal suo livello di istruzione e sociale (poco evidente in italiano ma non in altre lingue comprese alcune tra quelle parlate da molti immigrati);
- varietà diafasica, che comporta scelte - almeno da parte di parlanti competenti in grado di utilizzare tutto lo spazio linguistico a loro disposizione - in base alla situazione comunicativa, al contesto, al rapporto tra gli interlocutori;
- varietà diamesica, dipendente dal canale di comunicazione utilizzato, principalmente scritto o orale ma negli ultimi decenni sempre di più 'trasmesso'.²

Particolarmente studiato è l'ambito della comunicazione sanitaria, di non secondaria importanza per la problematica del contatto interlinguistico e interculturale nelle istituzioni delle società contemporanee investite dal fenomeno delle migrazioni. Quasi tutte le ricerche sulla relazione e sulla comunicazione medico-paziente immigrato hanno un carattere transdisciplinare (per es. gli studi di Rechel et al. 2011; Whittal, Lipke 2015; Orletti, Fatigante 2013), lo studio di Benucci e Grosso (2021) ha invece analizzato la percezione soggettiva e sociale dell'efficacia della comunicazione reciproca in ambito sanitario e la natura e/o l'assenza della semplificazione linguistica mettendo in relazione due dimensioni, psicologica e culturale in termini antropologici, così da affrontare la diversità di ogni individuo all'interno di una cultura e la diversità delle singole culture, e comprendere come le risposte che le differenti culture elaborano per risolvere i bisogni - e che costituiscono il sostrato comune dell'identità culturale di un determinato soggetto in rapporto al gruppo dei pari, alla collettività, all'etnia ecc. - possano sfociare nel disagio o nel pregiudizio a cui si dà forma con la parola, la comunicazione, l'interazione o la loro negazione.

L'altro ambito comunicativo oggetto di attenzione negli ultimi anni è quello dell'inserimento professionale di soggetti migranti per il quale molto ben si addicono i principi del *Content Language Integrated Learning* (CLIL), dato che l'impostazione di corsi CLIL per adul-

² La definizione di *trasmesso* si deve a Sabatini (1990) che alcuni anni fa ne spiegava le caratteristiche, comprendendo con questa etichetta ogni forma di comunicazione veicolata da mezzi tecnici come il telefono, il fax, la radio, la televisione e oggi soprattutto Internet e la telefonia mobile.

ti stranieri può essere meno rigidamente concepita e realizzata di quelli scolastici, con una più stretta concatenazione tra teoria - apprendimento linguistico e pratica - apprendimento di una professione. In questo caso sono di particolare importanza inventari per generi discorsivi, l'attenzione alla dimensione testuale costituisce la riflessione preliminare per veicolare i contenuti disciplinari e permette di elaborare sillabi di lingua settoriale, ipotizzare contenuti lessicali attendibili, selezionare strutture morfosintattiche necessarie per un determinato livello di competenza tralasciandone altre, individuare aree funzionali legate ai generi testuali caratterizzanti la didattica per scopi settoriali (disciplinare in ambito scolastico). Un approccio CLIL per corsi settoriali ad adulti è in grado di produrre motivazione dato che il contenuto della materia diviene il focus dell'attenzione, offre anche la possibilità di aumentare la quantità e qualità di esposizione alla L2: l'insegnamento integrato di lingua e contenuti privilegia un'educazione di tipo interattivo e assicura un certo livello qualitativo perché richiede una profondità di rielaborazione che non si realizzerebbe in un insegnamento di tipo tradizionale. È preferibile impostarlo facendo svolgere attività autentiche, meglio se è associato all'attività di *training* professionale, perché permette di usare la lingua in un contesto reale, di usare una lingua autentica al servizio di azioni specifiche in determinate attività lavorative e con argomenti ben definiti: si sposta così l'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti da essa veicolati, sono infatti fondamentali l'input e il contenuto, non la correttezza a livello formale. Una tale formazione permette di raggiungere buoni livelli di interazione, pur in presenza di errori e imprecisioni linguistiche, perché incita l'apprendente a ricorrere ad altri codici (per es. quelli cinesico e gestuale) come avviene normalmente nelle interazioni di lavoro, in particolar modo quelle che comportano lo svolgimento di concrete azioni come nelle attività lavorative più frequentemente scelte dai migranti.

L'elaborazione di sillabi e materiali per scopi settoriali-professionali comporta una assunzione del riconoscimento, e del pieno diritto di essere sufficiente, della parzialità di competenze e conoscenze (per es. saper comprendere una lingua vicina, conoscere il lessico specialistico della propria professione, possedere un livello A1 in una L2 per la produzione orale ma un B2 per la lettura): l'adulto ricorre in base alla situazione comunicativa e ai saperi pregressi (*expectancy grammar*) alle competenze linguistiche parziali che possiede, di grande aiuto almeno nei primi momenti dell'inserimento sociale e lavorativo. Il concetto di parzialità, che investe anche le competenze dei nativi perché rispecchia la realtà dei fatti contro una utopistica idea della competenza 'completa', potenzia anche l'autopromozione se si accetta che il migrante possieda un repertorio in L2 spesso qualitativamente poco elevato (varietà regionali, locali, dialetti) e

quantitativamente limitato al dominio lavorativo ma ben contestualizzato (indici extralinguistici) e adeguato alle esperienze di vita.³

Da un punto di vista più propriamente didattico ciò significa adottare un approccio plurilingue e pluriculturale e procedure didattiche e strumenti che tengano conto di una scarsa disponibilità di tempo (allenamento) per lo studio e della discontinuità nella frequenza delle lezioni. Di conseguenza richiede una attenta scelta del livello di difficoltà: per esempio in alcuni casi si possono proporre testi con contenuti più complessi di quelli che l'ordine di acquisizione naturale implicherebbe, in virtù della loro importanza ai fini comunicativi e funzionali, a patto di non richiedere di processarli nel dettaglio. Infatti a livello di comprensione si possono selezionare strutture più complesse sulle quali non si richiede una produzione, per la produzione accettare esecuzioni con errori ma pragmaticamente efficaci, presentare e richiedere di produrre come fossero formule (senza processarle) certe espressioni difficili per il livello di competenza comunicativa posseduto ma necessarie per l'interazione in ambito lavorativo. I dati a disposizione mostrano che se il corso in linguaggio settoriale è seguito immediatamente dal tirocinio la ritenzione di quanto appreso è molto alta.

I materiali didattici orientati in questo senso sono ormai molti, si cita qui quello di Benucci e Maiorano (2015) relativo all'apprendimento linguistico e professionale in italiano L2 i cui destinatari sono gli adulti arrivati in Italia, inseriti o di prossimo inserimento nel mercato del lavoro; adolescenti e giovani adulti arrivati in Italia che hanno ottemperato all'obbligo scolastico, inseriti o di futuro inserimento nel mercato del lavoro; studenti stranieri iscritti agli ultimi anni di scuole professionali; stranieri in carcere, in vista di un reinserimento socio-lavorativo alla fine della detenzione. Ogni Quaderno riguarda un singolo profilo professionale ed è composto di tre Unità di Apprendimento, per corsi di circa 30 ore possibilmente erogati congiuntamente al tirocinio aziendale. Il materiale didattico ricorre ampiamente alla comunicazione non verbale con immagini funzionali su cui sono impostate molte attività, contiene attività comunicative e pragmatiche, sollecitazioni di riflessione interculturale, e pochi esercizi strutturali.

Associato a questi materiali didattici è il Portfolio linguistico-professionale elaborato nel corso di due progetti (*DEPORT* e *RiUscire*)⁴

³ Si vedano i sillabi prodotti per lavoratori immigrati con livello target B2 parziale (Benucci 2014): operatori sanitari e addetti alla cura della persona, operai del settore agricolo, addetti alle pulizie e operatori ecologici, operatori del settore edile, personale non qualificato nell'industria, profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione, operatori dell'artigiano e del commercio, collaboratori domestici e assistenti familiari.

⁴ I progetti *DEPORT* (*Oltre i confini del carcere: portfolio linguistico-professionale per detenuti*, PAR FAS 2007-2013, Linea di azione 1.1.a.3, 2012-2015) e *RiUscire* (*Rete*

suddiviso in: «Copertina», la presenza di una copertina ha lo scopo di personalizzare al massimo il Portfolio sottolineando che esso è di proprietà della persona che lo ottiene ed implica quindi un suo ruolo attivo e quindi una motivazione intrinseca, intende sviluppare un senso di autostima, promuove la percezione di auto-efficacia nel soggetto che lo consegue; la «Biografia linguistica e culturale» che raccoglie tutte le informazioni che riguardano la lingua di origine e le esperienze linguistiche della persona e l'Autovalutazione delle competenze linguistiche (esclusa la lingua d'origine e l'italiano); la «Valutazione delle competenze professionali» che descrive le competenze acquisite durante il tirocinio (profilo professionale, aspetti culturali e di cittadinanza, situazioni / azioni / aspetti culturali) e un Dossier che include la valutazione sulle competenze linguistiche relative al settore di svolgimento del tirocinio; la «Valutazione delle competenze professionali», redatta dall'azienda che ospita il tirocinante, con la descrizione delle situazioni e delle azioni in cui il lavoratore può implementare le competenze linguistico-professionali apprese durante il corso di formazione. Seguono due Appendici, una con i descrittori del QCER, l'altra con l'elenco delle competenze linguistico-professionali suddivise per comprensione, strutture comunicative, parlato, produzione scritta.

Si fornisce un esempio nelle pagine seguenti.

Universitaria SocioCulturale per l'Istruzione e il Recupero in Carcere, Erasmus+ - Ka2 SETTORE ADULTI, 2014-2017) si rivolgevano principalmente a un pubblico di immigrati detenuti ma hanno prodotto riflessioni e materiali anche per altre tipologie di immigrato (cf. Benucci, Grosso 2015; 2017; Bormioli 2017; Benucci 2017; Benucci, Birello 2017; Sciuti Russi, Carmignani 2015).

2 • Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

Profilo

OPERAI O AGRICOLA/MANUTENTORE DEL VERDE

Nome _____

Cognome _____

Luogo e data di nascita _____

Nazionalità _____

a. Biografia linguistica e culturale: raccoglie tutte le informazioni che riguardano la lingua d'origine e le esperienze linguistiche della persona (scuola, professione, ecc...)

1. Lingua/e d'origine

| Lingua/e d'origine | Alfabetizzato | Non alfabetizzato | Anni di studio | Anno e luogo di conseguimento | Nome dell'Istituto |
|--------------------|---------------|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

2. Autovalutazione delle competenze linguistiche (esclusa la lingua d'origine e l'italiano)

| Lingue conosciute | Livelli di competenza | Ascolto | Lettura | Interazione | Produzione scritta | Produzione orale |
|-------------------|-----------------------|---------|---------|-------------|--------------------|------------------|
| | A1 | | | | | |
| | A2 | | | | | |
| | B1 | | | | | |
| | B2 | | | | | |
| | C1 | | | | | |
| | C2 | | | | | |

b. Valutazione delle competenze professionali

| Profilo professionale | Aspetti culturali e di cittadinanza |
|---|--|
| <p>Operaio agricolo/manutentore del verde</p> <p>Descrizione sintetica della figura: L'operatore agricolo interviene, a livello esecutivo, nel processo lavorativo con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione e utilizzo di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consentono di collaborare nella gestione dell'azienda e di svolgere, a seconda dell'indirizzo, attività relative all'allevamento di animali, alle coltivazioni arboree, alle coltivazioni erbacee, all'orto/floricoltura, alla silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente, con competenze nello svolgimento delle operazioni fondamentali attinenti alla produzione zootecnica e vegetale, nonché nell'esecuzione di operazioni nella trasformazione di prodotti primari dell'azienda e nella tutela e protezione dell'ambiente naturale.</p> | <p>a. Conoscenza e competenza nelle principali colture e tecniche di coltivazione adottate in Italia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – agricoltura, anche biologica e biodinamica; – modalità di coltivazione; – tipologia di piante. <p>b. Conoscenza dei territori, paesaggi e abitudini culturali in Italia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – spazi verdi pubblici e privati; – natura, ecologia e cicli stagionali; – paesaggi regionali e geografia fisica dell'Italia. <p>c. Conoscenza e competenza nell'uso dei criteri di formalità e informalità in contesti interazionali differenziati:</p> <ul style="list-style-type: none"> – criteri di formalità e informalità in rapporto all'età, alla situazione, al ruolo sociale e al sesso: formule di saluto, prossemica, alternanza turni di parola, tono della voce; – gerarchie di status e rispetto dei ruoli; – tipologia contrattuale; – sistema della sicurezza e sanità. |
| <p>Situazioni/azioni/aspetti culturali</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Accoglienza e svolgimento attività in cooperativa/azienda: interazioni con impiegati dell'ufficio; interazioni con i colleghi. 2. Formazione antinfortunistica e rispetto delle norme vigenti in azienda. 3. Lavoro in squadra, individuale e con tutor aziendale nello svolgimento delle diverse mansioni (capacità di relazionarsi con i colleghi), ovvero: <ul style="list-style-type: none"> – raccolta frutta/ortaggi; – potatura e raccolta; – realizzazione piccoli giardini, ordinaria manutenzione di un giardino, uso corretto di attrezzature e materiali specifici del giardinaggio (ad es., un impianto di irrigazione, un decespugliatore ecc.); – lavorazione alla fertilizzazione dei terreni, alle semine, ai trattamenti fitosanitari. 4. Riunioni e incontri con la Direzione per il monitoraggio del tirocinio/lavoro (capacità di relazionarsi con i superiori). 5. Aspetti culturali legati alla professione: <ol style="list-style-type: none"> a. conoscenza e competenza nelle principali colture e tecniche di coltivazione adottate in Italia; b. conoscenza dei territori, paesaggi e abitudini culturali in Italia; c. conoscenza e competenza nell'uso dei criteri di formalità e informalità in contesti interazionali differenziati. |

2 • Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

3) Valutazione delle competenze professionali: descrive le situazioni e le azioni in cui il lavoratore può implementare le competenze linguistico-professionali apprese durante il corso di formazione attraverso la Scheda di descrizione situazioni/azioni.

| Situazioni/azioni/aspetti culturali | |
|--|---|
| Profilo: Operaio agricolo/ manutentore del verde | 1. Accoglienza e svolgimento di attività in cooperativa/azienda: interazioni con gli impiegati dell'ufficio; interazioni con i colleghi. <input type="checkbox"/> |
| | 2. Formazione antinfortunistica e rispetto delle norme vigenti in azienda. <input type="checkbox"/> |
| | 3. Lavoro in squadra, individuale e con tutor aziendale nello svolgimento delle diverse mansioni (capacità di relazionarsi con i colleghi), ovvero: <ul style="list-style-type: none"> • raccolta frutta/ortaggi; • potatura e raccolta; • realizzazione piccoli giardini, ordinaria manutenzione di un giardino, uso corretto di attrezzature e materiali specifici del giardinaggio (ad es., un impianto di irrigazione, un decespugliatore ecc.); • lavorazione alla fertilizzazione dei terreni, alle semine, ai trattamenti fitosanitari. <input type="checkbox"/> |
| | 4. Riunioni e incontri con la Direzione per il monitoraggio del tirocinio/lavoro (capacità di relazionarsi con i superiori). <input type="checkbox"/> |
| | 5. Aspetti culturali legati alla professione: <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none"> a. conoscenza e competenza nelle principali colture e tecniche di coltivazione adottate in Italia; b. conoscenza dei territori, paesaggi e abitudini colturali in Italia; c. conoscenza e competenza nell'uso dei criteri di formalità e informalità in contesti interazionali differenziati. |

Appendice 1

Sezione a.2 – Biografia linguistica (autovalutazione competenze) – Descrittori lingue conosciute oltre alla lingua/e d'origine (escluso l'italiano) (fonte: QCER 2002)

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|-------------------------------|--|---|---|---|--|
| ASCOLTO (A) | Riconosco parole familiari ed espressioni molto semplici su me stesso se la persona parla lentamente. | Comprendo espressioni che sono usate spesso e che mi riguardano (informazioni su di me, la mia famiglia, gli acquisti, il luogo di lavoro). | Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro su argomenti familiari, che incontro spesso al lavoro, nel tempo libero ecc. | Riesco a capire discorsi abbastanza lunghi. Riesco a seguire ragionamenti anche difficili se conosco abbastanza l'argomento. Riesco a capire la maggior parte dei telegiornali e dei giornali radio. Riesco a capire le trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità, argomenti legati al mio lavoro e la maggior parte dei film. | Riesco a capire un discorso lungo anche se non è organizzato in modo chiaro e i collegamenti non sono detti direttamente, ma rimangono sottintesi. Riesco a capire abbastanza facilmente le trasmissioni televisive e i film. |
| LETTURA (L) | Capisco testi brevi su cose che mi sono familiari. Capisco frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni e cataloghi. | Riesco a leggere testi brevi e semplici che posso trovare nella vita di tutti i giorni. Riesco anche a trovare informazioni particolari in questi testi. | Riesco a capire testi scritti che riguardano gli aspetti della vita quotidiana o del lavoro. | Riesco a leggere articoli su argomenti d'attualità in cui l'autore spiega un punto di vista specifico. | Riesco a capire testi di autori importanti e testi con molte informazioni lunghe e particolari. Riesco a capire tutti i dettagli. |
| INTERAZIONE (INT.) | Riesco a parlare in modo semplice con un'altra persona, se la persona parla lentamente, in modo chiaro e semplice, e se mi dice di nuovo più lentamente certe cose che non capisco bene. | Riesco a parlare con un'altra persona, so fare domande e rispondere in modo semplice e diretto su argomenti e attività che conosco. | Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, che mi interessano o che riguardano la vita di tutti i giorni. | Riesco a partecipare a una conversazione, spiegando le mie opinioni, facendo anche esempi giusti. | Riesco a parlare in modo naturale e chiaro senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua nel modo adatto alle situazioni e nel modo giusto per avere l'effetto che voglio quando parlo con altre persone nel tempo libero o al lavoro. |
| PRODUZIONE ORALE (PO) | Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere me stesso, la gente che conosco e il luogo dove abito. | Riesco a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, la mia vita e il mio lavoro. | Riesco a spiegare brevemente quello che penso. Riesco a raccontare una storia e la trama di un libro o di un film. Riesco a descrivere una procedura legata al mio lavoro. | Riesco a esprimermi in modo chiaro e con molti particolari su molti argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento, spiegando le diverse opzioni. | Riesco a parlare in modo naturale. Riesco a presentare descrizioni chiare e con molte informazioni su argomenti particolari. |
| PRODUZIONE SCRITTA (PS) | Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo. | Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti che conosco. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare. | Riesco a scrivere in modo chiaro testi semplici e con un senso su argomenti che conosco o che mi interessano. Riesco a scrivere lettere personali dove scrivo le mie esperienze e quello che penso. | Riesco a scrivere testi chiari e con molte informazioni su argomenti molto diversi che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni. | Riesco a scrivere testi chiari, spiegando molto bene il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni raccontando argomenti particolari. |

2 • Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

| | | | | | |
|--------------|---------|--|--|--|---|
| Comprensione | Ascolto | Riconosco espressioni e frasi molto semplici riguardanti il mio lavoro e le attrezzature che utilizzo, a condizione che l'esposizione sia lenta e ben scandita. | Riesco a comprendere le principali parole e frasi riguardanti il mio lavoro e le attrezzature che utilizzo. Riesco a capire l'essenziale in brevi e semplici messaggi televisivi e radiofonici (inserzioni pubblicitarie, bollettini) riguardanti il mio settore lavorativo. | Riesco a comprendere i punti principali di discorsi in lingua standard e non standard (varietà lessicali colloquiali e regionali) con cui mi trovo quotidianamente a contatto riguardanti il mio settore lavorativo e le denominazioni delle attrezzature in esso comunemente utilizzate. Riesco a capire gli elementi principali di messaggi televisivi e radiofonici (inserzioni pubblicitarie, annunci, bollettini) riguardanti il mio settore lavorativo, a condizione che l'esposizione sia non troppo veloce e ben scandita. | Riesco a comprendere esposizioni abbastanza lunghe e a capire argomentazioni anche complesse in discorsi riguardanti il mio settore lavorativo, le denominazioni delle attrezzature, i macchinari e le novità più recenti. Riesco a capire varietà lessicali colloquiali e regionali e alcuni geosinonimi più frequenti relativi al mio settore lavorativo. Riesco a comprendere buona parte dei messaggi televisivi e radiofonici (inserzioni pubblicitarie, annunci, bollettini) riguardanti il mio settore lavorativo. Comprendo abbastanza bene la maggior parte delle consegne, delle istruzioni e dei consigli espressi dai miei superiori, senza necessità che vengano ripetuti. |
| | Lettura | Riesco a comprendere le principali parole riguardanti il mio lavoro quotidiano; riesco a capire l'essenziale nel contenuto di prospetti, schemi e orari molto brevi. | Riesco a leggere brevi testi riguardanti aspetti tipici del mio lavoro quotidiano. Riesco a comprendere prospetti, schemi, orari e istruzioni riguardanti l'uso di attrezzature a me familiari, a condizione che siano brevi e chiari. | Riesco a leggere testi scritti riguardanti la quotidianità del mio lavoro. Riesco a comprendere prospetti, schemi, orari, testi burocratici semplici (modulistica) e istruzioni riguardanti il ritmo quotidiano e settimanale di lavoro, le vacanze e le ferie e l'uso di attrezzature tipiche del mio lavoro. Riesco a capire buona parte dei messaggi in articoli contenenti notizie sul mio settore lavorativo, purché non siano troppo lunghi e articolati. | Riesco a leggere testi scritti riguardanti il mio settore lavorativo individuando e valutando il punto di vista di chi scrive. Riesco a comprendere prospetti, schemi, orari, istruzioni riferite al mio lavoro, testi di argomento sociale e burocratico ad esso legati (ad esempio, contratti, buste paga, ricevute fiscali, moduli, opuscoli informativi). Riesco a leggere articoli e aggiornamenti su macchinari e attrezzature utili per il mio lavoro. |

2 • Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|---|
| Strutture di comunicazione | Analisi delle strutture di comunicazione | Riesco a compiere semplici operazioni di analisi e trasformazione di strutture morfosintattiche in testi che riguardano aspetti fondamentali del mio settore lavorativo; conosco le parole strettamente necessarie per svolgere il mio lavoro. | Riesco a compiere semplici operazioni di analisi e trasformazione di strutture morfosintattiche in testi che riguardano i principali aspetti del mio settore lavorativo; gestisco le parole essenziali riguardanti il mio lavoro. | Riesco a gestire, in molti casi solo sotto forma di riconoscimento, strutture linguistiche (grammaticali, morfosintattiche) semplici in testi funzionali alla comunicazione nel mio settore lavorativo. Possiedo le principali conoscenze lessicali specialistiche riguardanti il mio lavoro. Gestisco frasi semplici e parole per comprendere testi burocratici e amministrativi non complessi (moduli, bollettini). | Riesco a gestire, in alcuni casi solo sotto forma di riconoscimento, strutture linguistiche (grammaticali, morfosintattiche) anche complesse in testi funzionali alla comunicazione nel mio settore lavorativo e in settori affini. Conosco molte parole specialistiche riguardanti il mio lavoro e le strutture grammaticali fondamentali di manuali di istruzioni professionali e per lo svolgimento di attività di lavoro. |
| | Parlato | Interazione | Riesco a interagire in modo semplice in situazioni del mio lavoro per me familiari, a patto che l'interlocutore parli lentamente e scandisca le parole, se necessario aiutandomi a esprimermi. Riesco a rispondere in maniera essenziale a domande molto semplici riguardanti il mio lavoro quotidiano. | Riesco a comunicare in modo semplice in situazioni tipiche del mio lavoro quotidiano. Riesco a seguire i punti principali di conversazioni su aspetti del mio lavoro a me familiari, e faccio brevi interventi. | Riesco a comunicare abbastanza spontaneamente in buona parte delle situazioni che possono presentarsi nel mio lavoro quotidiano. Riesco a partecipare a discussioni riguardanti aspetti del mio settore lavorativo a me familiari, a condizione che non si parli troppo velocemente, riconoscendo i criteri di formalità (età, situazione, ruolo sociale). |
| Produzione orale | | Riesco a usare le parole fondamentali e alcune brevi espressioni riguardanti il mio lavoro quotidiano. | Riesco a usare frasi semplici ed espressioni tipiche del mio lavoro quotidiano; riesco a parlare in maniera essenziale delle mie esperienze lavorative precedenti. | Riesco a esprimermi in modo abbastanza chiaro su aspetti tipici del mio lavoro. Riesco a esporre brevemente le mie opinioni e i miei bisogni (richiesta di permesso o spiegazioni, intenzione o capacità di fare qualcosa, lamentele) e parlo in modo abbastanza diffuso delle mie esperienze lavorative precedenti. | Riesco a esprimermi in modo chiaro su molti argomenti riguardanti il mio lavoro. Riesco a comunicare in maniera chiara la mia intenzione o capacità di fare qualcosa, come anche le mie lamentele o proteste. Riesco a esprimere il mio punto di vista su problemi e novità del mio settore lavorativo e a parlare delle mie esperienze precedenti. Riesco a comunicare al fine di eseguire operazioni non molto complesse di tipo burocratico ed economico legate al mio lavoro. |

2 • Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali

| | | | | | |
|--------------------|--------------------|---|--|--|--|
| Produzione scritta | Produzione scritta | Riesco a scrivere brevissimi testi sugli aspetti fondamentali del mio lavoro quotidiano, come messaggi e semplici appunti. Riesco a compilare brevi schede con le mie generalità. | Riesco a scrivere brevi testi su aspetti familiari del mio lavoro quotidiano. Riesco a scrivere brevi lettere in cui tratto in maniera semplice aspetti fondamentali del mio lavoro. | Riesco a scrivere testi semplici e chiari su argomenti riguardanti il mio lavoro quotidiano. Riesco a riempire testi di tipo burocratico e amministrativo non complessi (moduli, bollettini). Riesco a scrivere testi e lettere in cui racconto le mie esperienze lavorative, esponendo in maniera essenziale il mio punto di vista. | Riesco a scrivere testi chiari e articolati su molti argomenti riguardanti il mio lavoro. Riesco a scrivere testi (ad esempio, curriculum vitae) e lettere sul mio settore lavorativo, esprimendo e commentando il mio e altri punti di vista e attenendomi al linguaggio burocratico ed al registro formale previsti. |
| | | | | | |

Come si può osservare il Portfolio descrive nel dettaglio competenze comunicative verbali e non verbali, dando pari valore a entrambe, ed è impostato per formare una positiva rappresentazione del sé.

A livello della sociologia le rappresentazioni collettive (Dürkheim 1998) sono descritte come fenomeni culturali e sociali che danno agli esseri umani una visione funzionale del mondo e che permettono loro di vivere in una o in più realtà condivise (cf. Narcy-Combes, Narcy-Combes 2019, 156): la comprensione e la descrizione delle rappresentazioni mentali sono spesso condizionate dall'orientamento filosofico di base dei differenti pensatori / ricercatori; tradizionalmente questi orientamenti si articolano attorno all'opposizione tra il dualismo e il monismo. Sul lato della condizione sociale la teoria dello spirito (*Theory of Mind* da cui la sigla ToM) designa l'attitudine cognitiva di attribuire stati mentali a sé stesso e ad altri e di comprenderli; essa può avere differenti accezioni tra cui anche quella di comprensione sociale ma il termine che oggi va di moda è empatia: secondo Berthoz (2015) l'empatia suppone che si sia capaci di provare emozione come questa è sentita da altri mettendosi effettivamente al loro posto, entrando in qualche modo nel loro corpo ma al tempo stesso empatia esige anche che si sia capaci di inibire questa mozione; l'empatia differisce dalla simpatia che è più distanziata.

Le rappresentazioni sociali, mentali e ToM permettono di comprendere come sono classificate e gestite le informazioni incontrate nei contatti con altri nel corso di attività: ogni avvenimento infatti riattiva le reti che sono legate all'avvenimento stesso.

I contatti linguistici dell'ansietà linguistica in contesto migratorio si complicano per via degli effetti dei differenti sistemi di valori: non sorprende che l'ansietà linguistica sia permanente nella vita quotidiana degli immigrati; gruppi sociali con maggiori insicurezze sono quelli che sono più sensibili agli effetti del prestigio rispettivo delle lingue e quelli che desiderano migliorare la loro situazione sociale, in particolare nelle classi medie inferiori e presso le donne. Le emozioni hanno un ruolo chiave nell'avviamento e nella prosecuzione

dell'apprendimento, non sorprende che esse siano intimamente legate a ciò che si chiama comunemente motivazione. Le credenze che si possiedono su sé stessi (spesso implicite) giocano un ruolo determinante nella realizzazione di azioni da parte di chiunque, a scuola e al di fuori della scuola; è importante creare condizioni perché la motivazione si sviluppi e non misurarla. Non si devono confondere influenza e motivazione dato che la prima è un processo sociale tramite il quale un individuo chiede ad un'altra persona di cambiare il suo comportamento e/o i suoi pensieri, è dunque un processo interpersonale che può avere diverse etichette come la persuasione, il rispetto, la conformità, l'obbedienza e la *leadership*, mentre la motivazione è un processo interno. Invece di spingere la gente a seguire una linea di pensiero o di comportamento la motivazione dà energia necessaria per compiere un compito. Per sviluppare motivazione conviene creare e mantenere un contesto propizio, rispondere alle domande, stimolare comportamenti, valorizzare l'impegno e il modo di condursi e accompagnare gli apprendenti/interagenti; l'influenza conduce le persone a rispondere favorevolmente ad una richiesta specifica, a fare ciò che ci si aspetta da loro: motivare non significa manipolare la gente ma stimolare individui perché sviluppino la loro performance e il loro benessere.

2.2 Problematicità della comprensione

La ricerca svolta nell'ambito dell'intercomprensione ha riportato in primo piano le questioni relative alla comprensione dopo che per molti anni sono state considerate un riflesso obbligato e speculare, mero ricalco esecutivo, della produzione. La linguistica ha infatti sempre avvertito come problematica la comprensione lasciandola in margine ai propri interessi, considerata banale e scontata, vista come un processo che si svolge a tappe successive; anche gli studi di interlingua e delle fasi acquisizionali si sono per lo più concentrati sulla produzione. Invece le difficoltà del comprendere non riguardano soltanto performance occasionali o eccezionali ma neppure la sola realizzazione esecutiva o, per dirla con Ferdinand de Saussure, la *parole*; attingono invece alla *competence*: hanno radice sia nella forma del sistema, nella *langue* come sistema, sia nell'umana capacità di gestire una lingua e le sue innumerevoli parole, ossia nel *language* tutto intero. E proprio di questo ultimo, del *language*, si è tenuto poco conto in gran parte degli approcci e dei metodi per insegnare/apprendere le lingue, e per formare i formatori.

La visione lineare della comprensione linguistica cambia grazie ad una maggiore conoscenza della natura della comunicazione, agli studi di psicoanalisi, sulla memoria e sul funzionamento del cervello, a quelli sul lessico di alta frequenza e sul grado di leggibilità dei

testi, alla diffusione dei mezzi di comunicazione - in particolare la televisione e Internet - e si fa strada l'affermazione che comprendere realmente un enunciato - e un testo - è sempre un caso di *problem solving* e come tale non è lineare ma è complesso e coinvolge saperi relativi sia alla *langue* che al *language*.

Anche gli studi sulla percezione grafica e uditiva hanno messo in crisi l'idea semplicistica della comprensione mostrando che le abitudini verbali pregresse, le conoscenze, le attese linguistiche e culturali, le attitudini psicologiche e le valutazioni intuitive sul cotesto pesano per favorire e orientare la ricezione visiva e uditiva. La comprensione non è avulsa dal contesto situazionale in cui ha luogo la comunicazione: la forma della frase o del testo, ricostruibile a partire dal concreto enunciato fonico o grafico che viene percepito, si rivela solo uno dei dati, il maggiore, ma non l'unico, su cui devono esercitarsi le capacità di comprensione. Dato che tali capacità non sono strettamente linguistiche, ma intellettive e cognitive, riguardano almeno due macrolivelli: la distinzione dell'espressione dei messaggi, cioè la percezione delle manifestazioni foniche / grafiche, e l'individuazione del contenuto dei messaggi, vale a dire il senso.

Non è possibile aspettarsi una ricezione prevedibile perché la ricezione si sviluppa per tentativi ed esplorazioni, ipotesi, ritorni e perché le ipotesi vengono elaborate prima ed esternamente dalle conoscenze del linguaggio verbale, su una base percettiva, prelinguistica, analizzando la situazione di produzione, il testo scritto, valutando gli interlocutori, servendosi di appigli extraformali e non verbali. Dunque se in glottodidattica è utile avere una visione pragmatica del funzionamento della comunicazione per la specifica formazione alla mediazione è indispensabile anche analizzare le strategie messe in atto da chi parla/ascolta, le relazioni che ricostruisce tra lingua e contesto, come (e se) sa ricorrere all'*expectancy grammar*. Proprio questo ultimo tipo di competenza, che opera sulla base della consapevolezza situazionale, della ridondanza e della conoscenza del mondo (enciclopedia), risulta molto utile per potenziare la naturale intercomprensione tra lingue. La capacità di prevedere che cosa può essere detto in un dato contesto (in base all'argomento, al luogo, al momento della comunicazione, ai ruoli, agli scopi, alla ridondanza) e in un dato cotesto (sulla base del genere comunicativo, della struttura del testo, delle norme morfosintattiche e semantiche condivise) potenziano indubbiamente il processo globale e simultaneo di comprensione. Materiali didattici fondati su questi presupposti non possono che costituire 'buone pratiche' su cui formare apprendenti di L2 ma soprattutto mediatori / interpreti perché li abitano a riflettere su tutti gli aspetti della comunicazione e a correlarli.

Vi sono poi diversi tipi di comprensione: intensiva (parola per parola), estensiva globale (*skimming*), mirata all'identificazione di dettagli (*scanning*); anche se il prodotto reale della comprensione rimane

nel cervello dell'apprendente, e come si è detto è di non facile individuazione e valutazione, insegnare quale strategia convenga utilizzare di volta in volta e come essa funzioni è un obiettivo specifico dell'Educazione Linguistica che può essere utilmente applicato alla formazione in interpretariato. Nell'ambito della mediazione si intreccia strettamente con il non detto, il condiviso, non condiviso ecc. con la considerazione delle differenze culturali, non con la spiegazione delle differenze culturali.⁵

Dunque, all'interno del generale ritardo con il quale si sono sviluppati gli studi sulla comprensione, la scarsa considerazione dei processi di comprensione orale fa sì che ancora oggi si sappia molto di più sul funzionamento del codice scritto e della sua comprensione che su quello orale e sulla sua relativa comprensione. Per questo potranno costituire oggetto di interesse i risultati delle sperimentazioni non soltanto di generali pratiche di intercomprensione ma nello specifico di quelle di intercomprensione all'orale.

I meccanismi comunicativi dell'oralità, canale nel quale avviene al maggior parte delle azioni di mediazione, al di là delle specificità delle singole lingue e culture condividono alcune caratteristiche, legate alla testualità, al canale comunicativo ecc.: per esempio si sa che in tutte le lingue la produzione orale risente di alcuni fenomeni indotti necessariamente dal canale utilizzato come la frammentarietà, il carattere perituro e la non permanenza dei segni, la funzionalità dei fenomeni di ritmo e prosodia, il ricorso a segnali discorsivi e ad aspetti paralinguistici ma anche dei rapporti tra gli interlocutori e dei riti di interazione. Quanti corsi di lingue o insegnanti tengono conto di questi aspetti trasversali di conoscenza? E quanti mediatori possiedono una sensibilità sviluppata e cosciente di tali problemi? Pochi. In sperimentazioni didattiche condotte di recente si è rilevata tutt'ora una scarsa introduzione di procedure che facciano esplicitare agli apprendenti i processi attivati durante l'ascolto e una quasi totale assenza di azioni che svolgano una verifica della adeguatezza delle strategie adottate.

Gli studi sui processi di intercomprensione e sul costruttivismo sociale e culturale, ancora scarsamente applicati in concreto, rappresentano una utile cornice di riferimento di cui tenere conto per ottenere una comunicazione efficace poiché ci dicono che la conoscenza di una lingua, anche la lingua materna, è sempre parziale e che occorre valorizzare le singole competenze e abilità parziali possedute dall'individuo. Ma affermano anche che tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto sembri poiché chi ha già appreso una lingua conosce già molte altre cose di altre lingue anche senza ren-

⁵ Le associazioni per interpreti sono diventate nel tempo associazioni per mediatori tanto che, in molti casi, le due professioni si sovrappongono e integrano anche se occorrerebbe un chiarimento pragmatico.

dersene conto grazie alla capacità di *transfert* tra aspetti linguistici, culturali, pragmatici, testuali ecc. da una o più lingue conosciute ad altre lingue sfruttando le similarità all'interno di famiglie linguistiche e anche tra lingue tipologicamente lontane. Dunque i presupposti dell'intercomprensione possono essere coniugati con quelli del CLIL, già esposti in § 2.1.

Altri principi dell'intercomprensione possono utilmente essere adottati in ambito di formazione di adulti immigrati: l'apprendimento è un processo attivo in cui si impara ad imparare mentre si impara; si impara solo appoggiandosi a strutture di conoscenza pregresse; la costruzione di conoscenza è un processo mentale con attività che coinvolgono altre facoltà e i sensi; il linguaggio usato influenza l'apprendimento; l'apprendimento è un'attività sociale; si impara in relazione alle proprie conoscenze e credenze e alla consapevolezza del ruolo che gioca la consapevolezza di tali conoscenze; la motivazione non solo favorisce l'apprendimento ma ne è componente essenziale; la dimensione pragmatica della comunicazione ha un grande valore così come lo sviluppo di attitudini affettive positive (emozioni, sentimenti, motivazione). È chiaro il forte impatto psicologico di tali principi epistemologici.

Per ottenere una buona comunicazione bisognerebbe che entrambi i parlanti (gli autoctoni e gli immigrati) imparassero a far leva sull'insieme delle loro competenze, sia culturali sia linguistiche, acquisite in ambito istituzionale o personale (musica, viaggi, conoscenze ecc.) e a costruirsi i rudimenti di una 'grammatica della comprensione e/o della produzione' individuando i punti di convergenza translinguistica (regole di passaggio) e i 'tranelli' linguistici da evitare (regole di vigilanza) attivando le competenze pregresse (non solo lessicali), richiamando conoscenze di domini e al loro interno di situazioni comunicative (luoghi, persone, spazi, esperienze di contatto, conoscenze specializzate, elementi paralinguistici, aspetti non verbali ecc.). Si tratta di rendere coscienti i locutori di ciò che sanno fare con la/e lingua/e e del potere che essa/e ha/hanno e di abituarli a mobilitare il proprio potenziale cognitivo e interattivo.

L'incremento in questi ultimi decenni dell'impiego della lingua orale e l'uso sempre meno frequente della comunicazione scritta tradizionale ha portato a riconsiderare con maggior accuratezza scientifica i problemi dell'ascolto e ad approfondire i meccanismi psicolinguistici della comprensione all'ascolto cercando di indagare sui meccanismi mentali di elaborazione del messaggio orale. Si tratta di un processo attivo in cui almeno tre elementi fondamentali interagiscono: le conoscenze dell'ascoltatore (la conoscenza del modo, quella dell'argomento ma anche delle regole di interazione), il contesto situazionale (identità dei parlanti, loro intenzioni e luogo/tempo dell'interazione) e il testo linguistico (tipologia del testo ma anche le tradizionali componenti come lessico, grammatica ecc.), in cui

sono implicati vari processi cognitivi come l'inferenza, la produzione e verifica di ipotesi, il completamento ecc.

Il livello concettuale pone in evidenza il ruolo della struttura del messaggio nel determinare modalità diverse di decodificazione e memorizzazione (Lafon 1969) come è il caso noto che nella decodificazione l'ascoltatore abbia maggiori difficoltà se la struttura del discorso è in contrasto con le sue aspettative linguistiche facendo cadere le strategie interpretative che sono generate dalle sue conoscenze pregresse e dalle aspettative: vi sono dunque fattori di ordine linguistico e psicologico che operano congiuntamente nel processare il messaggio ma anche fenomeni di organizzazione percettiva degli stimoli verbali (cf. i primi studi di Osgood, Sebeok [1965] e Carroll [1964]). Secondo il modello globale della comprensione orale di Carroll (1964, 58-61), vi sono alcune tappe nel processo di comprensione: compensazione di deficienze di contesto con ricorso a ridondanza delle strutture linguistiche; analisi e sintesi derivanti dal ritmo di emissione; capacità ricettiva del destinatario in base alla sua conoscenza della lingua L2 e al suo livello di maturazione metacognitiva; conoscenza della natura del codice e delle regole pragmatiche relative a una determinata situazione; identificazione simultanea e combinata delle precedenti condizioni. Dunque si tratta di operare una sintesi anticipatoria, una analisi e una sintesi conclusiva, secondo le condizioni già da tempo indicate da Titone (1971, 88-90): distintività dei singoli componenti e concatenazione degli elementi nel tutto. I parlanti non nativi presentano difficoltà anche perché in loro diminuisce l'uso adeguato degli indizi di tipo semantico a favore di una maggiore attenzione alle informazioni derivanti dagli elementi sintattici e generalmente strutturali del codice a detrimento di quelle di natura pragmatica e extralinguistica. Il dibattito su questi aspetti si è sviluppato negli anni a partire dai risultati della Scuola di Oslo e dagli studi di Rommetveit (1974) ma la natura complessa del problema resta ancora da esplorare in molte sue componenti e variabili.

2.3 Comunicazione interculturale

Fare Educazione Linguistica oggi significa non poter prescindere da una forte posizione politica nel senso di attenzione costante ai fenomeni sociali e alle problematiche comunicative odierne. La comunicazione interculturale e l'integrazione sociale sono i fondamenti della mediazione interculturale, è quindi essenziale che la formazione per mediatori culturali nell'ambito dell'immigrazione si ispiri ai principi dell'apprendimento interculturale con adeguata metodologia. Tali principi riguardano il rispetto dell'identità culturale, le conoscenze culturali e le abilità necessarie per assumere comportamenti adegua-

ti ad una partecipazione attiva e piena nella società nel rispetto degli altri individui, delle altre culture, dei gruppi etnici e delle religioni.

La formazione interculturale deve essere fondata innanzi tutto sulla coscienza delle profonde modificazioni dei tessuti sociali e della natura delle migrazioni ma anche dei mutamenti della scrittura delle lingue, delle loro manifestazioni orali e trasmesse, dei livelli di formalità e dei concetti di adeguatezza e correttezza: secondo una idea di cultura strettamente legata a quella di lingua. Va inquadrata all'intersezione degli interessi di linguisti, glottodidatti e sociologi riflettendo congiuntamente su lingue, culture, apprendimento, formazione, politiche linguistiche e società perché un'Educazione Linguistica che ignori la realtà non solo non svolge il suo ruolo in termini di benefici a cui può condurre in termini socio-culturali, ma rischia di risultare pure eticamente inadeguata e quindi oltre che inutile, palesemente contestabile (Santipolo 2018a, 11).

Tuttavia, come ricorda Trotta:

quando si parla di interculturalità spesso non si tiene conto delle varie accezioni che questo termine può assumere a seconda di chi lo ascolta o di chi lo pronuncia o scrive. 'Interculturale' può essere l'ambiente' [...], ma anche la 'comunicazione', il 'contatto', l'esperienza', l'educazione', la 'pedagogia' e non ultima la 'competenza'. Qualsiasi collocazione si dia a questo aggettivo, esso presupporrà sempre che ci siano almeno due realtà 'culturali' che entrano in contatto tra loro (come suggerito, appunto, dal prefisso inter-) stabilendo dei rapporti di forza. (2021, 57)

La formazione alla comunicazione interculturale dovrebbe di preferenza svolgersi in ambienti multiculturali al fine di favorire il decentramento dalla cultura di appartenenza e il confronto costruttivo, così come la sensibilizzazione verso il potere delle parole e dei diversi linguaggi. L'esplicitazione dei vissuti di ciascuno, la riflessione sulle conoscenze, sui principi di divisione, sui valori, sulle tassonomie, sui tabù può essere facilitata da specifiche tecniche come lo *story-telling*, le varie realizzazioni del *role play* e tutte le attività volte a sviluppare la comprensione purché ispirate al principio della partecipazione attiva, costruttiva, contestualizzata e condivisa.

La riflessione interculturale deve avere per oggetto sia la cultura del Paese ospitante che quella dei Paesi di provenienza dei mediatori (se sono migranti) e quelli di probabile provenienza di coloro verso i quali si rivolgerà la loro azione professionale

Altro aspetto importante è quello dell'acquisizione di competenze utili per evitare che insorgano, per risolvere e mediare i conflitti culturali. Uno degli ambiti più esplorati è quello sanitario. Dato che nel rapporto medico/infermiere-paziente, la disparità di ruoli e di saperi e le diverse competenze linguistiche possono creare incomprensio-

ni e contrarietà, possono quindi compromettere la comunicazione e soprattutto gli effetti della cura. Si è accennato nel capitolo 1 al problema dell'insicurezza linguistica: in tale contesto essa viene accentuata dalle condizioni di fragilità fisica e psicoemotiva, e dall'assenza di condivisione di un comune codice linguistico e di valori culturali condivisi. Se necessario, oltre all'attività di mediazione culturale e all'uso della lingua d'origine, si potrà ricorrere alla L2. Il buon mediatore interculturale non agisce come esperto di cultura ma si accontenta di facilitare l'espressione dell'utente senza attribuire significati e spiegazioni o negoziare le proprie conoscenze con quelle dell'interessato; non impone propri definizioni e saperi e usa strategie comunicative di accomodamento. Proprio le strategie di accomodamento sono costituite anche da elementi extralinguistici (significato della gestualità e di altri linguaggi non verbali come l'uso dello sguardo, della cronemica ecc.) che, come si è visto, sono fortemente improntati alle culture di riferimento, o paralinguistici (tono elevato o sommesso per creare enfasi, per chiarire o contestualizzare elementi che si prestano a malintesi ecc.).

Il mediatore / interprete deve riflettere sulla propria appartenenza culturale oltre a conoscere i tratti più salienti di quella dell'utente (in particolare i tabù) e la propria professione, possedere una buona capacità di ascolto, essere paziente e disponibile ma anche conoscere i riferimenti del contesto situazionale e culturale. Il mediatore per facilitare pari opportunità deve dunque possedere una competenza comunicativa interculturale, deve mantenere una «giusta distanza» (Balboni, Caon 2015), sintetizzata in cinque saperi da M. Byram (1999) (cf. Benucci, Grosso 2015, 74): saper essere (attitudine), relativizzare sé stesso e accettare l'altro mettendo da parte i propri presupposti e valori decentrandosi; sapere come ciascuno è visto dall'altro (*regard croisé*); saper comprendere (interpretare e mettere in relazione) documenti, testi, situazioni, atteggiamenti e 'oggetti' dell'altro; saper scoprire e apprendere nuovi comportamenti, valori e credenze; saper interagire in tempo reale sulla base delle competenze dell'altro e delle esigenze della situazione; saper assumere responsabilità ricorrendo ad una 'competenza culturale critica'.

Le teorie sull'apprendimento e sulla formazione interculturale fanno riferimento ad alcuni modelli teorici, tra i quali i più impiegati e conosciuti sono:

- il *Modello Dinamico di Sviluppo della Sensibilità Interculturale* di Bennett (1993), di natura sociologica, comprende sei fasi dello sviluppo della sensibilità interculturale raggruppate nelle due macrofasi etnocentrica e etnorelativa: si passa dalla fase della negazione a quelle della difesa, della minimizzazione, accettazione, adattamento e infine dell'integrazione; si è tenuto conto dei presupposti di queste tassonomie ma sono troppo schematiche per gli scopi della formazione del mediatore;

- il *Modello multimodale* di Byram (1997) è maggiormente orientato all'insegnamento, secondo la verifica delle dimensioni culturali di cinque fattori che connotano un buon *intercultural speaker*: attitudine, conoscenza, abilità di interpretare e mettere in relazione, abilità di scoprire e interagire, consapevolezza culturale critico - valutativa; è stato in parte adottato per le riflessioni di questo paragrafo perché pone particolare attenzione alla comunicazione non verbale e al suo ruolo nella didattica interculturale;
- il *Modello di Competenza Comunicativa Interculturale* di Balboni (1999) affronta l'interculturalità nella prospettiva della performance, delle abilità relazionali e delle problematiche che possono presentarsi in una situazione comunicativa interculturale; è un modello molto impiegato per la didattica delle lingue moderne ma che ben si adatta anche alla formazione del mediatore / interprete.

Tutti questi modelli partono comunque dal presupposto che la competenza comunicativa interculturale si costruisce tramite un processo graduale di apertura e di integrazione della propria visione culturale a quella di altri modelli culturali essenzialmente attraverso la conoscenza, il superamento di pregiudizi e di stereotipi, il rispetto dell'altro e delle differenze.

2.4 Mentori e mediatori: la mediazione linguistico-culturale

In molti Paesi europei, e anche in Italia, i fenomeni di comunicazione e di confronto con differenti sistemi linguistico-culturali immessi di recente nelle comunità autoctone hanno prodotto variazioni importanti e hanno contribuito a far evolvere lo spazio linguistico tradizionale dando luogo ad un «sistema quadripolare» (Vedovelli 2013), comprendente anche le varietà interlinguistiche di apprendimento/acquisizione degli immigrati, le loro lingue di origine, varietà interculturali formatesi dal contatto di culture anche molto lontane tra di loro, grazie alla nascita di comunità 'ibride' caratterizzate da permeabilità e scambi culturali e linguistici (Bagna et al. 2003; 2004) che si manifestano nei vari aspetti di vita quotidiana, nei gruppi pienamente inseriti nelle società di arrivo ma anche in quelli situati al loro margine o da esse esclusi, finanche nel contesto penitenziario.

I soggetti migranti si trovano ad avere difficoltà a livello psicologico (vedi cap. 4 di Monaci in questo volume) causate dall'estenuante viaggio per raggiungere il Paese ospitante o dalle condizioni vissute nel Paese di origine: va ricordato che non tutti gli immigrati lasciano i loro Paesi per motivi economici, alcuni di essi fuggono da guerre e persecuzioni. Le principali e immediate difficoltà con le quali

si interfacciano sono quella di non sapere come comunicare i propri bisogni a causa della non conoscenza della lingua del Paese di arrivo e la convivenza forzata nei centri d'accoglienza con altre persone, ciascuna con il proprio bagaglio linguistico-culturale, in cui si crea un contesto di 'superdiversità'. Oltre ai centri accoglienza, un altro esempio di superdiversità, e di forzata convivenza, è il contesto penitenziario in cui le presenze straniere sono numericamente elevate e vi sono non indifferenti problemi di comunicazione, sia tra i detenuti stessi sia tra di essi e il personale penitenziario. Infatti il profilo del detenuto immigrato è singolare poiché, oltre a vivere la condanna lontano dal Paese di origine, probabilmente se non fosse straniero non sarebbe recluso,⁶ e si trova ad essere 'straniero' tra gli 'stranieri' della società, 'diverso' tra i 'diversi'.

Prima tappa al processo di integrazione dell'immigrato è la lingua, intendendo tuttavia il termine 'integrazione' non come un'assimilazione della cultura e della lingua del Paese di arrivo, poiché in una ottica interculturale l'immigrato non deve fondersi con la società ospitante ma ha il diritto di rispettare i propri usi e costumi d'origine. Deve essere favorita una coesistenza tra la propria lingua madre (L1), l'identità e le radici, e la lingua acquisita (L2), della nuova vita; perché ciò avvenga è importante l'opera del mediatore linguistico-culturale.

Da anni si parla ormai della figura del mediatore interculturale, figura spesso richiamata nelle politiche di accoglienza degli immigrati ma che continua ad avere uno statuto debole la cui definizione è tuttora incerta a livello europeo: come dimostrano Casadei e Franceschetti (2009) analizzando diversi Paesi europei, vi sono differenze e analogie sia nella concezione del dispositivo, che nella formazione e reclutamento, nonché nel livello di normazione e di risorse dedicate. In alcuni Paesi e situazioni la mediazione coincide con l'azione di una figura terza mentre in altri è assunta da operatori sociali; in alcuni casi coincide con quella dell'interprete / traduttore. Le differenze sono labili: il traduttore è concentrato quasi unicamente sul messaggio, sulla lingua, il mediatore linguistico-culturale ha una formazione che va oltre la conoscenza linguistica perché comprende anche la conoscenza della cultura del Paese di origine del migrante e la cultura del Paese ospitante, una competenza semiotica, la capacità di gestire il contesto e di negoziare tra almeno due parti (Siebetcheu 2011, 13), la gestione della sfera degli atteggiamenti psicologici ed emotivi. Deve conoscere i principi legislativi del diritto internazionale comunitario e nazionale sulla tutela dei diritti umani, gli ordinamenti e i regolamenti dei settori in cui opera, l'organizzazione di istituti

⁶ Si è insistito più volte sulla doppia marginalizzazione e estraneità del detenuto straniero, cf. almeno Benucci 2015 e Bormioli 2017.

e di servizi, avere padronanza di tecniche di mediazione culturale e possedere nozioni di principi fondamentali di pedagogia interculturale e psicologia dell'immigrazione.

Vi è convergenza rispetto ad alcune competenze importanti di tale figura: la mediazione linguistico-culturale assume come punto di partenza l'analisi dei bisogni, delle motivazioni, delle caratteristiche e delle risorse degli attori coinvolti: si differenzia in base alla tipologia di persone a cui è rivolta, dai più generici 'immigrati' ai rifugiati e richiedenti asilo. L'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo e il ruolo dei mediatori interculturali sono determinati anche dalle politiche dei Paesi di accoglienza, motivo per il quale non è semplice fare delle generalizzazioni.

Le motivazioni di coloro che emigrano, che vanno da quella meramente strumentale e integrativa a quella intrinseca, dipendono dai tipi di bisogni, dalla necessità di assistenza, dalla natura della progettualità che si costruisce intorno a loro. Essi si trovano in spazi nuovi e devono interagire con operatori, frequentare alcune attività proposte, inserirsi nel mondo del lavoro nella società d'accoglienza. Pur dovendo anche apprendere la lingua la loro formazione linguistica non sempre è adeguata e non tutti si sentono obbligati a frequentare i corsi di L2: alcuni lo fanno solo per ricevere protezione, tutele e il *pocket money*, altri si impegnano con costanza dietro alla motivazione di migliorare la propria vita e per avere nuove opportunità nel Paese di accoglienza; ma altri ancora, anche se in minor percentuale, non si applicano. Anche per l'apprendimento della L2 l'intervento del mediatore può risultare utile, sia come facilitatore linguistico sia come motivatore ma soprattutto come persona che dimostra interesse e rispetto verso la cultura, le lingue e i linguaggi degli altri.

Dal momento che non è sufficiente riportare il solo contenuto verbale di un messaggio perché ci sia una effettiva attività di mediazione, il mediatore oltre a conoscere la realtà di provenienza del soggetto migrante deve essere in grado di creare un ambiente favorevole all'interazione, collaborativo e rispettoso dell'altro senza prevaricarlo o tentare di persuaderlo, deve inoltre ottenere il consenso al colloquio da parte del soggetto.

Un mediatore professionista sa relativizzare le culture e valorizzarle, ne conosce i valori ma non li giudica, sa mantenere una certa distanza emozionale, sa ascoltare attivamente ed empaticamente, cioè, secondo Tewolde Berhe,⁷ sa «prestare attenzione al messaggio che l'altro vuole trasmettere e non solo meramente alle parole che comunica» e svolge attività di collegamento tra le parti interessate.

⁷ Mediatore che ha tenuto un intervento al ciclo di seminari formativi *Mentorship, mediazione e inclusione* organizzato dall'Università per Stranieri di Siena nell'ambito progetto COMMIT dall'8 febbraio al 12 marzo 2021.

La figura del mediatore è (o dovrebbe essere) presente in vari ambiti della società, da quello sanitario a quello scolastico a quello sociale, giuridico-amministrativo, del mondo del lavoro e della sua tutela: per ogni ambito sono richieste competenze specifiche di interazione ma restano gli stessi i principi etici di comportamento, le competenze sottostanti all'attività di mediazione e la professionalità che deve potersi esprimere a pieno nei diversi contesti di interazione e al contempo aggiornarsi, senza stereotipizzazioni e pregiudizi. Tra le conoscenze del mediatore che si trovano costantemente indicate, almeno a livello europeo, al primo posto si trova quella della legislazione e delle istituzioni seguita dalla capacità di ascolto attivo, risoluzione dei problemi, flessibilità, capacità di cooperare, affidabilità ma viene anche segnalata la competenza nel gestire le pressioni derivate dai bisogni posti dai migranti e quelle legate al contesto giuridico e di *welfare* dei servizi di accoglienza e integrazione.

In ambito socio-sanitario oltre alle prime attività di accoglienza emergenziali, per il mediatore è utile superare le barriere culturali e facilitare la comprensione tra le due parti: il dialogo tra il medico e il paziente è molto delicato e deve essere per quanto possibile empatico (a questo è stata dedicata gran parte della ricerca di Daniela Zorzi).

Nelle scuole il mediatore è di supporto sia per l'alunno straniero che deve entrare a far parte di una classe già formata sia per la famiglia immigrata: l'iscrizione a scuola del figlio spesso è tra le prime azioni istituzionali degli immigrati adulti, per questa ragione il mediatore deve far comprendere loro il nuovo ambiente in cui si trovano, ma deve soprattutto evitare *misunderstanding*. Svolge però anche attività di supporto all'insegnante per creare attività interculturali.

Nel contesto penitenziario, il mediatore è una figura fondamentale, ma più che in altri contesti poco presente, per le interazioni di natura giuridica e quotidiana con gli operatori, si adopera per creare un clima di convivenza tra le varie etnie, cercando di farle conoscere e rispettare, si occupa di offrire una panoramica dei diritti di cui il detenuto straniero non è a conoscenza o che non comprende,

In ambito lavorativo aiuta i migranti ad inserirsi nel mondo del lavoro, offrendo servizi di consulenza: conoscere la situazione di provenienza del soggetto immigrato lo aiuta a redigere il CV, a cercare l'impiego per lui più adatto; svolge un ruolo di informatore sui diritti sindacali, di aiuto nel disbrigo delle pratiche burocratiche.

Il mediatore deve quindi avere una sensibilità interculturale molto elevata, possedere rudimenti di tecniche di comunicazione e traduzione ma ha anche necessità di conoscere il funzionamento amministrativo-burocratico del Paese di accoglienza, essere costantemente informato sulle modificazioni del tessuto sociale in cui aspirano ad inserirsi gli immigrati. Deve ricordare che il suo ruolo non è quello di rappresentanza della comunità di cui è originario, il rischio più frequente è infatti che egli non abbia il necessario distacco nei con-

fronti della propria cultura che non si limiti a un lavoro di decodifica dei comportamenti culturali delle due culture, di accoglienza e di provenienza. Potrà trovarsi anche in situazioni conflittuali, soprattutto per aspetti legati alle religioni, e non sarà facile mantenere il distacco necessario e la capacità di analisi scevra dall'influenza dei valori di appartenenza.

Dal punto di vista più propriamente tecnico dovrà adottare le modalità della comunicazione efficace:

- riformulare e chiarire concetti poco chiari o incompresi;
- se necessario chiarire a sé stesso gli scopi dei messaggi, le intenzioni degli interlocutori;
- essere paziente soprattutto quando gli interlocutori mostrano difficoltà comunicative;
- avere coscienza di cosa sono in grado di comunicarsi gli interlocutori;
- ricorrere, e interpretare, alla comunicazione non verbale e se necessario spiegarla agli interlocutori;
- saper leggere e interpretare gli impliciti e gli stereotipi e aiutare gli altri a relativizzarli per superare conflitti;
- saper ricorrere se necessario a strategie di accomodamento come la semplificazione.

Concorrono alla sua formazione varie discipline che vanno almeno da quelle giuridiche (quadro normativo sull'immigrazione e sui diritti dei migranti nel Paese ospitante), a quelle storiche (elementi di storia dell'immigrazione), a quelle linguistiche (sistemi linguistici di riferimento, teorie e tecniche di interpretariato, teorie della comunicazione), a quelle psicologiche (conoscenza dei meccanismi di esclusione, discriminazione, risoluzione dei conflitti), sociologiche (teoria di genere, comunicazione istituzionale) ed etno-antropologiche (differenze socio-culturali, teorie sull'interculturalità). Inoltre, in base agli specifici campi di intervento, dovrà essere competente in quelli della salute, della formazione (soprattutto scolastica), dei servizi svolti presso gli uffici di polizia e gli uffici legali, dei servizi degli uffici pubblici, dei settori lavorativi di maggior interesse per gli immigrati, informatico. E dovrà anche adattare il suo operato alle normative del Paese in cui si trova a svolgere la sua professione.

Le narrazioni dei mediatori linguistici [...] raccontano di una visione della mediazione che rimanda alla prospettiva gramsciana sulla traduzione intesa come prassi sociale che comporta un lavoro attraverso i confini linguistici e richiede una consapevolezza dell'interazione fra forze economiche, culturali e politiche sottostanti alla produzione di significato in ogni società e non solo nel momento di contatto tra due lingue. Per queste ragioni, le narrazioni in oggetto possono essere concepite come storie 'in contrap-

punto' per lo stesso senso traslato che lo storico della cultura Said (1993) ha mutuato dalla storia della musica e poi diffuso nelle sue opere. In particolare, le narrazioni dei mediatori [...] richiamano il senso contrappuntistico per l'andamento polifonico con cui si generano, si diffondono e s'intrecciano in luoghi dove il potere di nominare e dare legittimazione alla loro pratica è limitato dai rigidi protocolli istituzionalizzati e dettati dalle politiche migratorie. (Taronna 2015, 167)

Sono criticità note della figura professionale del mediatore il problema dei confini di ruolo rispetto ad altre figure professionali o agli utenti, la responsabilità dell'intervento soprattutto in situazioni delicate, la definizione di un'etica professionale e i problemi legati alla precarietà delle condizioni di lavoro, così come l'esigenza di una maggiore professionalità.

In alcuni Paesi europei, come l'Italia, nei centri di accoglienza per richiedenti asilo è prevista la figura dell'insegnante di italiano, spesso però non presente o con competenze improvvisate che non sono all'altezza di quelle di analoghe figure operanti in altri settori della società o dell'educazione. La figura di insegnante di italiano L2 nei centri di accoglienza è sottovalutata, in realtà essa ha bisogno di un'adeguata formazione e di una particolare sensibilità, tanto che spesso il suo ruolo viene assunto dal mediatore, per questo si insiste qui su competenze che quest'ultimo deve possedere e che vanno al di là di quelle tradizionalmente attribuite/richieste a questa figura. Ma quando l'insegnante di italiano è invece presente il più delle volte deve divenire a sua volta lui stesso un mediatore.

Può aprire nuove prospettive di visione una riflessione sui concetti di traduzione e mediazione: il traduttore di testi scritti necessita di performance molto precise e tecniche dal punto di vista soprattutto del codice lingua, del testo e delle pratiche e tecniche traduttive, il mediatore / interprete rivolge la propria attività soprattutto a testi orali e la accompagna con aspetti legati alla gestione delle diverse personalità, al dialogo interculturale, di socializzazione. Ma entrambi devono conoscere bene i due codici coinvolti, le culture di riferimento, le informazioni sui temi trattati, saper tradurre e interpretare i significati delle informazioni.

Per il mediatore è importante la conoscenza dei contesti di partenza dei migranti, soprattutto riguardo all'aggiornamento sulle crisi e sui problemi che stanno attraversando i Paesi di provenienza: una questione delicata che dovrebbe essere affrontata prima di tutte le altre nell'ambito della sua formazione è quella dell'asimmetria di potere e della discrezionalità del suo agire, che possono essere correttamente gestite solo se viene sviluppata una consapevolezza rispetto al proprio posizionamento, unitamente al rischio di *burn-out* che nel lavoro con i rifugiati si acuisce. Infine dovrebbe essere capace

di accompagnare i percorsi individuali dei migranti ma anche di lavorare sulle comunità ospitanti, in modo da creare terreni favorevoli all'inclusione sociale, al contrasto degli stereotipi e dei pregiudizi, infine al superamento della necessità del suo operato.

A conclusione di queste riflessioni sul ruolo e sulle competenze del mediatore si propone un modello di intervista elaborato per rilevare le opinioni sul programma di *mentorship* ideato e realizzato nell'ambito del progetto COMMIT per accompagnare le famiglie di rifugiati in un percorso di inserimento nel Paese di accoglienza.

Glossario

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>mentor</i> | cittadino della comunità di arrivo che supporta le famiglie rifugiate nell'inserimento nella società di arrivo |
| <i>mentorship</i> | relazione che si instaura tra il <i>mentor</i> e i rifugiati con i quali viene messo in contatto |
| <i>mentee</i> | famiglia o membro di una famiglia rifugiata coinvolto nel processo di <i>mentorship</i> |
| comunità/ Paese di arrivo | luogo in cui si stabiliscono i rifugiati |
| comunità/ Paese di partenza | luogo da cui provengono i rifugiati |

1. Il programma di reinsediamento di rifugiati e richiedenti asilo ha fornito informazioni chiare e complete sul ruolo del *mentor* e della *mentorship*?
2. In quali ambienti sono state svolte le attività di *mentoring*?
3. Quali strumenti sono stati utilizzati per le attività con i *mentee*? Specificare.
4. Quali attività che sono state realizzate durante il corso? Specificare.
5. Quali sono stati gli aspetti della personalità, delle conoscenze ed esperienze di vita più utili all'attività di *mentor*? Specificare con esempi di situazioni concrete.
6. È stato necessario il supporto di altre persone per riuscire ad aiutare i *mentee*? Specificare con esempi di situazioni concrete.
7. Che rapporto ha stabilito con i *mentee*?
8. Sono sorte difficoltà legate a differenze culturali? Se sì, quali? Come sono state risolte?
9. Ci sono state difficoltà legate alla comprensione/produzione della lingua dei *mentee*? Quali?
10. Il rapporto con i *mentee* ha permesso di imparare qualcosa di più sulla loro lingua e/o cultura? Specificare.
11. Si sono stabiliti contatti, o creati rapporti stabili tra suoi amici/ conoscenti e i *mentee*?
12. Ha ricevuto domande, richieste di chiarimento da parte dei membri della Sua comunità sul programma di *mentorship* e sui *mentee*? Se sì quali?
13. È stata un'esperienza di crescita? Se sì, in che modo?
14. Quali sono le qualità di un buon *mentor*?
15. Quali sono i più rilevanti benefici dell'esperienza fatta di *mentorship*?
16. Come potrebbe essere migliorata in futuro l'attività di *mentoring*?
17. Quali strumenti possono essere utili per future attività di *trainer*?

Per l'ambito specifico della mediazione in carcere si propongono invece alcune domande di (auto)valutazione che mirano a verificare la sensibilità e la professionalità riguardo a certi temi/concetti 'caldi' come la gestione: delle coordinate culturali di tempo e spazio, di stereotipi, pregiudizi, impliciti, tabù; delle funzioni della mediazione di prevenzione per preparare a vivere e ad agire nelle società multiculturali; di aiuto per preparare ad affrontarne le sfide; di recupero per preparare ad aiutare la risoluzione dei problemi che nascono dai conflitti presenti nelle società; delle relazioni come il clima all'interno del gruppo dei pari, la costruzione della conoscenza attraverso il dialogo e la relazione con gli altri, livello di collaborazione e cooperazione.

Data la natura dell'ambiente carcere particolare attenzione dovrà essere posta alla gestione dei conflitti mettendo a fuoco gli interessi, non le posizioni; cercando di capire come l'individuo percepisce le posizioni o le rivendicazioni dell'interlocutore e cosa gli impedisce di accettarle e perché oppone resistenza. Quali strategie si possono adottare se capita che valori umani quali il senso di sicurezza, l'identità individuale, il riconoscimento sociale e culturale ecc. siano minacciati: si osservano le 'cornici' e si ipotizzano variazioni possibili e alternative ai propri frame, mettendosi dalla parte dell'"altro" senza decidere a priori cosa è più rilevante, si prende tempo usando parafrasi ecc.

1. Conoscere la lingua materna del detenuto è sufficiente per essere un buon mediatore? Perché?
2. Quali sono le principali coordinate culturali che possono minare un buon rapporto di mediazione?
3. Quali segni non verbali possono essere la spia di un processo di radicalizzazione?
4. Quali sono le principali funzioni della mediazione in carcere?
5. La comunicazione è influenzata da fattori di differenza personali, socioculturali, relazionali, degli spazi fisici e simbolici in cui avviene. Proporre qualche esempio
6. I linguaggi non verbali comprendono: cinesica, prossemica, vestemica, cronemica, aptica. Quali di essi devono essere oggetto di particolare attenzione per una buona mediazione in carcere?
7. Riguardo alla gestione dei conflitti, di fronte ad un atteggiamento difensivo-aggressivo quali domande occorre porsi e quali strategie si possono adottare?

