

Educazione linguistica, comunicazione interculturale e mediazione

Fabio Caon

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this chapter, the fundamental conceptual coordinates will be presented to grasp the connection between linguistic education, intercultural communication, and interlinguistic and intercultural mediation. The main objective is to provide the reader with a 'compass' that can allow them to better understand not only the relevance between different fields of study but also to orient themselves more consciously among the concepts that underlie the disciplines and often do not find unity in interpretations.

Keywords Language education. Intercultural communication. Interlinguistic and intercultural mediation. Education. Theoretical framework.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La competenza comunicativa interculturale. – 3 Alcune coordinate terminologiche e concettuali. – 3.1 La cultura d'appartenenza. – 3.2 Lingua e cultura. – 4 Comportamento e categorizzazione. – 5 Etnocentrismo. – 6 Stereotipi e pregiudizi.

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

(Costituzione della Repubblica italiana, art. 3)

La mia patria è la lingua francese.

(Albert Camus)

1 Introduzione

La citazione di Camus e dell'articolo 3 della nostra Costituzione in apertura di questo contributo, indica le motivazioni profonde per cui il tema della mediazione – e in particolare della mediazione in ambito di tratta – sia strettamente collegato all'educazione linguistica.

In termini epistemologici, la pertinenza di questi studi sulla mediazione nell'ambito dell'educazione linguistica è da ricercarsi nel concetto di competenza comunicativa e nella continuità tra il modello di competenza comunicativa e quello di competenza comunicativa interculturale, di cui abbiamo già approfondito le correlazioni in altre sedi (Balboni, Caon 2015; Brichese, Tonioli 2017; Caon, Battaglia 2022 per una declinazione rispetto alle organizzazioni).

In termini più generali, sappiamo che una lingua non è semplicemente uno strumento comunicativo, ma piuttosto uno strumento per dare senso all'esistenza e a se stessi, di dare dignità, valore e riconoscimento all'altro e al 'noi' che si crea nell'interazione.

In particolare, con persone vittime di tratta, il tema della dignità è centrale. Quando entrano in contatto con i mediatori, tale dignità è già stata calpestata; sono stati già violati i diritti fondamentali che ogni persona – in quanto persona – ha.

Il ruolo del mediatore entra, quindi, all'interno di un più ampio compito istituzionale, ovvero quello di contribuire a 'rimuovere' gli ostacoli (anche linguistico-comunicativi) che la condizione di vittime o di persone vulnerabili porta con sé. È appunto questa la ragione per cui citiamo l'articolo 3 come ideale inizio del nostro percorso ed è questo il fine ideale del nostro volume: approfondire la formazione di professionisti che si occupano di mediazione, ovvero contribuire dal punto di vista della ricerca accademica, alla realizzazione dei principi, dei doveri e degli ideali che la Costituzione porta con sé.

2 La competenza comunicativa interculturale

Entrando, in estrema sintesi, nello specifico della prossimità epistemologica tra educazione linguistica e mediazione, possiamo affermare che se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa e che comunicare in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di almeno due interlocutori con differenti *'software mentali'* (Hofstede 1991) e matrici culturali, allora la dimensione interculturale (cioè l'interazione tra due persone che interpretano in modo originale matrici culturali differenti all'interno di uno scambio comunicativo), è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento.

Presentiamo in sintesi il modello di competenza comunicativa interculturale (elaborato in Balboni, Caon 2015) su cui si basa.

Il modello (come quello di competenza comunicativa da cui deriva, cf. ancora Balboni, Caon 2015) scinde tra le competenze situate nella mente e le competenze che consentono la performance in eventi comunicativi situati nel mondo.

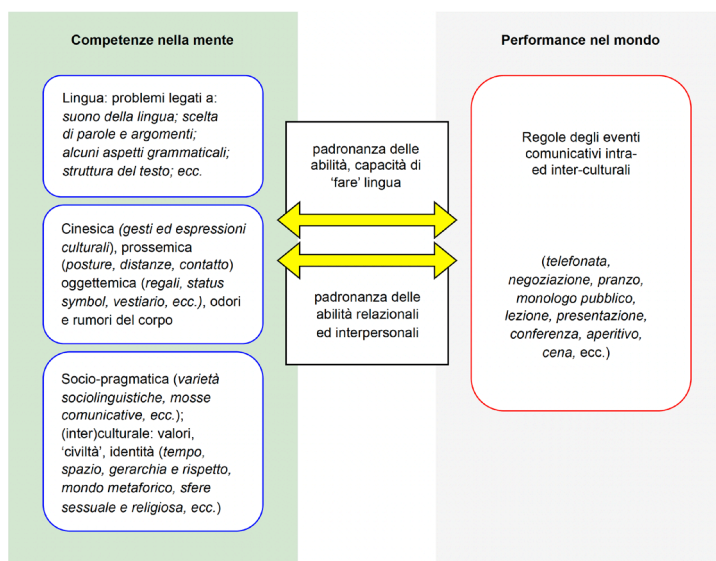


Figura 1 Il modello della competenza comunicativa interculturale

Ecco come leggere lo schema:

- a. come nel modello di competenza comunicativa, nella *'mente'* abbiamo delle competenze, cioè dei sistemi di *'regole'* da osservare, per sapere se ci sono potenziali punti critici

- interculturali: la lingua, gli altri codici, i valori culturali; la stessa osservazione va fatta nel 'mondo' in ordine ai meccanismi che regolano gli eventi comunicativi.
- b. Questi elementi dello schema hanno uno scopo *descrittivo* e possono orientare l'osservazione;
 - c. tra mente e mondo troviamo il ponte costituito non solo dalle abilità linguistiche proprie del modello di competenza comunicativa ma anche da quelle relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione *emozionale* di fronte ad azioni o parole di interlocutori di altre culture che riteniamo incomprensibili, poco appropriate o spiacevoli e *sociale* di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione, segnali di 'maleducazione' e così via. Questo elemento dello schema ha invece uno scopo *processuale* ovvero di intervenire sul modo di gestire i propri pensieri, il proprio stato emotivo e l'interazione con l'interlocutore.

In un volume dal titolo *Eccessi di Culture*, Marco Aime (2004) scrive: «a incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone». Come introduzione a questo volume, ci sembra fondamentale richiamare l'attenzione su un rischio possibile nell'interpretazione dello schema, ovvero di operare una lettura 'rigida' delle informazioni che le voci presentate potranno trovare declinazione.

La tendenza negli studi di comunicazione interculturale (per una panoramica cf. Caon, Battaglia 2022) è di declinare per 'nazioni' le ricerche e quindi organizzare per 'culture' le criticità.

Le parole di Aime rappresentano una fondamentale chiave di lettura di quanto verrà scritto qui e in generale di quanto troviamo scritto negli studi di tale ambito: se sono persone e non culture ad incontrarsi, e se le persone sono uniche, irripetibili e rielaborano in modo personale gli stimoli culturali che hanno, allora le informazioni – per quanto documentate da persone competenti e attraverso indagini qualitative (questionari e interviste in primis) – hanno necessariamente un carattere *orientativo*.

Occorre, cioè, evitare una lettura 'rigida' (ovvero assoluta) delle informazioni, quasi che esse fossero delle certezze incontestabili e, soprattutto, che fossero predittive dei comportamenti umani.

Rispetto al modello, le aree di osservazione (aspetti verbali, non verbali, valori di fondo, eventi comunicativi) forniscono spunti importanti su cui il mediatore interculturale può soffermarsi con attenzione per poter evitare o ridurre i rischi di fraintendimento, incomprensione, conflitto con l'altro o, almeno, per gestire le possibili situazioni problematiche sorte in contesti multiculturali.

Le informazioni presentate, quindi, vanno lette con un atteggiamento equilibrato tra fiducia e sfiducia, per cui si renda

necessaria sempre una 'verifica sul campo' atta a non cadere nella generalizzazione pregiudiziale.

La ragione di tale atteggiamento va ricercata nel fatto che le culture sono dinamiche e le relazioni sono influenzate da fattori contingenti e di volta in volta specifici, che non possono pertanto essere 'assolutizzati' e, quindi, 'bloccati' in un qualsiasi saggio o volume.

Le informazioni, le esemplificazioni e gli eventuali aneddoti che verranno presentati nei vari contributi, allora, non devono essere interpretati come delle indicazioni 'normative' sui comportamenti certi dei possibili interlocutori.

Tale interpretazione, infatti, può generare un fraintendimento sul loro valore e sul loro significato, rischiando così di fare proprio ciò si vuole evitare, ovvero classificazioni statiche delle culture e indicazioni predittive dei comportamenti delle persone sulla base della loro appartenenza geografica e culturale.

All'atto pratico, l'obiettivo principale di questi studi è quello di favorire, con esemplificazioni, la costruzione di un manuale personale da parte del lettore. Un manuale 'fai-da-te' dinamico, stratificato e in continua evoluzione, così come sono le persone, i rapporti e le culture.

Questa indicazione è chiara fin dalle origini del modello: Balboni (1999), infatti, parla esplicitamente di modello di osservazione che, per sua natura, deve essere sintetico e cognitivamente economico ma che tale deve restare. Osservare ed analizzare, infatti, sono strategie per gestire più efficacemente la relazione che, di per sé, è creativa in quanto non preordinata su schemi fissi ed immobili. Avere dei 'punti di osservazione' strategici è una possibile facilitazione dell'osservazione, e tale è l'obiettivo del modello e della 'mappa della comunicazione interculturale' che da esso deriva.¹ Nell'evoluzione della nostra riflessione, chiariti l'utilità e i limiti del modello nella sua parte di analisi, abbiamo quindi deciso di affiancare una esplicita dimensione *processuale* alla dimensione *conoscitiva*.

Tale scelta è dovuta proprio al fatto che, come abbiamo detto, le situazioni sono dinamiche e rispondono non a rigide regole preordinate, ma ad una serie di variabili contestuali che rendono tali situazioni talvolta imprevedibili e chiamano i comunicatori a negoziazioni di significati in tempo reale.

Il modello, così, presenta una serie di abilità relazionali oltreché linguistiche che si trovano a cavallo tra le competenze mentale e la comunicazione reale negli eventi.

Tali abilità possono aiutare il lettore a inquadrare le informazioni all'interno di un atteggiamento consapevole dei limiti delle stesse:

¹ La 'mappa della comunicazione interculturale' è disponibile nel sito <http://www.unive.it/labcom>.

in questo modo le informazioni possono rappresentare un utile strumento orientativo ma non creare e non pregiudiziali letture della realtà.

È dunque con lo spirito di un necessario relativismo che possiamo mettere sotto una buona luce le informazioni che abbiamo presentato e invitare il lettore di tutti i contributi alla scrittura di un proprio manuale di comunicazione interculturale.

3 Alcune coordinate terminologiche e concettuali

Siamo fortemente convinti di quanto un mediatore professionista debba avere chiari alcuni concetti che, per quanto problematici e aperti siano, rappresentano lo spunto fondamentale per poter fare un'operazione fondamentale di autoanalisi e per potenziare le abilità relazionali a cui dedicheremo un capitolo specifico.

In particolare, per chi opera in ambiti non solo così delicati umanamente ma nei quali la propria storia personale (e l'implicito raffronto con essa) può essere un enorme vantaggio nei confronti dell'utenza ma anche un rischio, tale lavoro di autoanalisi, di 'distanziamento' cognitivo ed emotivo, pur nella vicinanza umana, è basilare.

È sotto a questa prospettiva dinamica che vorremmo quindi proporre la lettura di alcuni concetti chiave della comunicazione interculturale. Essa implica, innanzitutto, una riflessione sul concetto 'madre': quello di cultura.

Definire *che cosa* sia la cultura è un'impresa piuttosto ardua, vista la complessità ed ampiezza del concetto. Rimandiamo quindi all'enorme corpus di ricerca antropologica e, in parte, sociologia che si occupa del tema (per approfondimenti, vedi Caon, Battaglia 2022). È da segnalare, però, che già all'interno di questi ambiti ci sono differenze rilevanti, e che tali differenze divengono ancor più evidenti quando vengono declinate in ambiti come la psicologia, la pedagogia, la linguistica educativa, le quali offrono definizioni ed elaborano concezioni differenti tra loro.

Ad una prima analisi generale, è condivisa l'idea che la cultura possa riferirsi:

- ad un patrimonio specifico di conoscenze proprie di un individuo che contribuisce a formare la sua personalità (educazione, ecc.);
- all'insieme del sapere letterario, artistico e scientifico proprio di un popolo o di un'epoca;
- all'insieme dei valori, delle tradizioni e dei costumi che caratterizzano la vita sociale di un popolo.

I tre significati rimandano alla distinzione tra 'Cultura' (con la maiuscola) e 'cultura' (con la c minuscola). Per 'Cultura' si intende il

patrimonio artistico, letterario, musicale, tecnologico e scientifico di un popolo, mentre con 'cultura' ci si riferisce alle pratiche quotidiane di un popolo, ad esempio ai modelli di comportamento, alle abitudini alimentari, all'organizzazione sociale ecc. (cf. Juergen 1986, 78-9; Lázár 2007, 7; Marin 2020).

Vediamo ora i vari filoni di studio come definiscono più precisamente tale concetto. Nell'ambito dell'antropologia, il primo a dare una definizione di cultura nel 1871 è il britannico E.B. Tylor, che la definisce come l'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società e che appone, quindi, l'etichetta di 'culturale' a dimensioni che non sono propriamente intellettuali.

Nel 1952 Kroeber e Kluckhohn raccolgono circa 160 definizioni di cultura, fatto che evidenzia quanto già all'epoca non vi fosse univocità di prospettiva. Secondo Kroeber e Kluckhohn, la cultura rappresenta l'astrazione di un comportamento, non un comportamento in sé e giungono alla conclusione che la cultura consti di modelli espliciti ed impliciti (i quali includono idee e valori), di e per il comportamento, acquisiti e trasmessi. Essi rappresentano un distintivo traguardo di determinati gruppi umani.

Da una prospettiva psicologica, Anolli (2009, 84-5) mette in luce come la cultura di fatto organizzi la realtà e dia anche senso alla realtà:

La cultura non è solo un fenomeno materiale: non consiste unicamente nell'insieme di strumenti e innovazioni tecnologiche, comportamenti e pratiche. Piuttosto, è l'*organizzazione* di queste realtà. È la forma delle cose che le persone hanno in mente, il loro modo di spiegarle ed interpretarle. [...]

La cultura fornisce alle persone (e alla loro mente) un insieme di cornici interpretative per ordinare e dare senso alla realtà nei vari domini dell'esperienza umana. Non si tratta di soluzioni definitive e immodificabili, bensì di un repertorio di conoscenze e dispositivi mentali (cognitivi, affettivi e sociali) che consentono ai soggetti di orientarsi nella ricerca di risposte sempre più appropriate.

I modelli culturali vanno intesi come l'integrazione più o meno coerente di un insieme di tratti e caratteristiche, operanti in una certa cultura, che consentono una rappresentazione appropriata della realtà, promuovono la comprensione dell'esperienza contingente e guidano l'azione nei vari contesti.

I modelli culturali, quindi, sono matrici di significato ed hanno valore prescrittivo, offrono cioè indicazioni sui valori e sulle condotte conseguenti. Sono trasparenti, perché le persone non sono consapevoli di possederli, e sono efficaci, perché non solo spiegano

il comportamento, ma anche la sua costruzione. I modelli culturali sono dunque importanti per una certa comunità perché forniscono regole che permettono di gestire e risolvere particolari problemi. Dunque, «far parte di una certa cultura» significa (Anolli 2009, 96):

condividere gli schemi mentali, i modelli comunicativi, le categorie interpretative e concettuali sottese alle conoscenze proposizionali (quelle che riguardano il ‘che cosa’ si conosce) e a quelle procedurali (quelle riguardanti il ‘come’ si conosce). Ogni cultura si configura, pertanto, come una costellazione di credenze, adeguatamente estesa per affrontare i vari aspetti della realtà fisica e sociale, relativamente stabile (anche se in evoluzione per novità o per imprevisti) e convenzionalmente condivisa dalla maggioranza degli attori di una data comunità.

Nell’ambito degli studi edulinguistici, al cui interno si colloca questo volume, occorre ricordare che, nella tradizione glottodidattica, la conoscenza e comprensione della cultura/civiltà rappresentava uno degli scopi finali per cui si studiava una lingua. Quest’ultima si configurava come la chiave d’accesso al patrimonio letterario, filosofico, artistico, operistico di una civiltà straniera (la summenzionata ‘Cultura con la c maiuscola’).

Dagli anni Sessanta, però, l’inizio della globalizzazione e l’evoluzione degli approcci e dei metodi glottodidattici, hanno invitato ad apprendere le lingue per scopi comunicativi. Per Balboni, i due termini *cultura* e *civiltà* sono connessi, ma rimandano a concetti molto differenti. Per *cultura* si intende la cultura quotidiana, la *way of life*, mentre la *civiltà* è definibile come *way of thinking*:

- il concetto di *way of life* include la cultura quotidiana, materiale, la cucina, la strutturazione della scuola, la realtà urbanistica di una città con piazze e strade ecc., ovvero le ‘risposte di cultura ai bisogni di natura’;
- il concetto di *way of thinking (way of being)* si riferisce alla civiltà, intesa invece come identità, natura, aspirazioni, bagaglio di un popolo, e come tale essa include, per esempio, l’*idea* di scuola e di conoscenza; l’*idea* di città, l’*idea* di spazio e come questo viene vissuto, gestito e goduto (privato/pubblico, di tutti/di nessuno ecc.).

3.1 La cultura d'appartenenza

Abbiamo visto che vi è una profonda connessione tra persona e cultura.

Per fare un ulteriore passo, va detto che la cultura non è una realtà monolitica; piuttosto, essa è da considerarsi come un insieme di narrazioni condivise.

Inoltre, la cultura in sé non esiste al di fuori delle persone: come spiega Mantovani (2009, 61),

separata dalle persone che agiscono (*agency*) e interagiscono, la 'cultura' non esiste. È bene ricordarlo perché la concezione reificata della cultura porta a considerare le persone in qualche modo 'agite' dalla loro 'cultura' [...]. Per la concezione multiculturale ogni persona 'appartiene' a una 'cultura' e ha una sola 'identità' culturale. Per la concezione interculturale invece ogni persona ha molte identità.

Del resto, l'identità è sostanzialmente un concetto relazionale e comparativo.

In linea con queste riflessioni, occorre ragionare allora in termini di 'io pluriculturale' e 'pluri-identitario'.

Se ogni persona 'appartiene' a più culture e ha diverse identità, il concetto di 'cultura d'appartenenza' rappresenta per questo volume un concetto di sintesi in quanto unisce la dimensione esterna della cultura con quella interna: come ricorda Magli (1981, 7-8), la cultura di appartenenza è una costruzione soggettiva,

un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società. Non è descrivibile in maniera definita e conclusa, poiché ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri, ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa.

3.2 Lingua e cultura

Vista la prospettiva edulinguistica di questo volume e la proposta di un modello di competenza *comunicativa* interculturale, una riflessione più approfondita va fatta sul rapporto tra lingua e cultura e sulle criticità insite non solo tra parlanti di lingue diverse ma anche tra parlanti che utilizzano una comune lingua franca per la comunicazione. Come abbiamo già detto, infatti, troppo spesso si pensa che il semplice parlare una lingua comune, magari anche di una microlingua di settore, risolva i problemi comunicativi.

Vediamo invece come tale idea possa rivelarsi una trappola e ribadiamo come l'apprendimento di una lingua debba accompagnarsi allo sviluppo di una più ampia competenza comunicativa interculturale.

Edward Sapir, negli anni Venti, e Benjamin Lee Whorf, trent'anni dopo, ritengono che sia proprio la lingua a guidare la realtà (culturale). Sapir sostiene che la realtà dipenda da abitudini linguistiche e che non vi siano due lingue abbastanza simili da poter essere considerate come rappresentanti la stessa realtà sociale (Sapir 1929, 209).

Seguendo il suo mentore Sapir, Whorf sostiene che:

1. la lingua non sia solo uno strumento per esprimere la realtà, ma che essa formi la realtà, definendola «shaper of ideas» (Whorf 1952, 5),
2. la struttura grammaticale dia forma ai pensieri. Per questo motivo, parlando un'altra lingua, si entrerebbe in un'altra realtà.

Attraverso l'analisi linguistica possiamo scoprire differenze 'esistenziali', che in qualche modo sgretolano i preconetti e le nostre credenze granitiche.

In linea con questo ripensamento delle categorie che la lingua conduce a fare, secondo Anolli (2009, 5, 100-1) sarebbe ingenuo ritenere che parole come libertà, giustizia, democrazia, amicizia, verità significhino la stessa cosa per popoli diversi:

la parola felicità per gli americani corrisponde all'obbligo sociale di ottenere successo e di provare gioia ed ottimismo, mentre per i giapponesi la felicità consiste nell'equilibrio fra emozioni positive e negative [...]. Ogni cultura ha elaborato un proprio lessico emotivo, inteso come l'insieme dei termini dizionariali ed enciclopedici per comunicare le emozioni.

Ad esempio, il lessico emotivo della lingua inglese conta 2.000 parole, quello dell'olandese 1.500 per giungere al cinese di Taiwan che ne conta solo 750 (questo per attenerci solo ad esempi riferiti a culture alfabetizzate). Del resto, la parola stessa 'emozione' non è universale. Il termine inglese *emotion* non è perfettamente sovrapponibile al tedesco *Gefühl*, che indica sia i sentimenti di tipo sia fisiologico che psicologico.

Vi sono culture che hanno emozioni e altre che non le hanno (e di conseguenza vi sono o non vi sono specifiche parole per definirle). Per i giapponesi *amae* è 'l'emozione di una dipendenza totale e passiva in una relazione di benevola indulgenza da parte di un altro'. Non è detto che questa emozione non possa essere provata in altre culture, ma probabilmente non ha un termine per essere definita, e si dovrà così ricorrere a una perifrasi o giro di parole.

Ancora Anolli (2009, 103), sottolinea inoltre anche l'esistenza e la differenza tra emozioni ipercognitivizzate ed ipocognitivizzate.

Le prime sono privilegiate all'interno di una data cultura e presentano un ampio repertorio di vocaboli ed espressioni linguistiche ed extralinguistiche. Ad esempio, il tahitiano conta 46 termini distinti per il concetto di collera (quando in italiano ve ne sono circa una decina). Però nel tahitiano non vi sono termini per indicare la tristezza, dunque, in quelle occasioni si usano termini legati al sentirsi malati, affaticati, addirittura posseduti da uno spirito maligno. In Cina, un'emozione ipercognitivizzata è invece la vergogna: che ha un repertorio di circa una decina di termini; al contrario, l'ansia è ipocognitivizzata (non vi è un preciso corrispondente lessicale per questo termine).

Gli esempi menzionati vogliono evidenziare come sistemi linguistico-culturali lontani (anche geograficamente) utilizzino sistemi di definizione completamente diversi. Di conseguenza, per tutte le ragioni menzionate nei paragrafi precedenti, anche qualora si decida di usare una lingua franca per comunicare, non si elimina la possibilità di commettere errori comunicativi.

Il concetto di cultura, quindi, è complesso poiché comprende diversi aspetti: linguaggi, valori, abitudini, norme ecc.

Tale concetto è interrelato a quello di lingua (perché principalmente attraverso la lingua si trasmettono le norme e i valori) e di comunicazione (che avviene non solo attraverso la dimensione verbale, ma anche quella para- ed extra-verbale).

Ne consegue che la lingua ed i linguaggi (non solo verbali) che usiamo per comunicare sono parte e propri di una cultura, corroborano la trasmissione della cultura stessa e, al contempo, permettono la relazione all'interno della stessa.

Quello che a noi preme ribadire qui è che, naturalmente, non è possibile applicare alle persone etichette univoche raggruppandole sotto la categoria 'gli italiani', 'i tedeschi', 'i cinesi' ecc. ed esser certi di avere una sorta di manuale certamente efficace di comportamento. Come abbiamo detto, spesso si usano queste generalizzazioni in modo funzionale ad uno studio comparato, per trovare costanti e variabili ecc. Tuttavia, occorre sempre ricordare che chi incontriamo è una persona, con le sue peculiarità, che sono il frutto di tutte le esperienze fatte e anche della sua cultura di appartenenza.

Hall (1959, 187) racconta che Lionel Thrilling - critico letterario, scrittore e accademico - una volta paragonò la cultura ad una prigionia, ed afferma che «essa in effetti lo è, a meno che non si sappia che c'è una chiave per poterla aprire».

Nella mediazione interculturale, quindi, si possono sempre commettere errori comunicativi dovuti ad una serie di fattori (inconsapevolezza, stereotipi, pregiudizi, ecc.)

Le abilità relazionali (oggetto di uno specifico capitolo), insieme alle conoscenze e alle competenze linguistiche, possono aiutare il mediatore a, potenzialmente, commettere meno errori comunicativi. In particolare, per raggiungere tale scopo, il mediatore può:

- avere un proprio manuale di comunicazione interculturale (basato sul modello di competenza comunicativa interculturale qui presentato) e quindi prevenire i potenziali aspetti critici della comunicazione
- accorgersi durante la seduta di mediazione di criticità comunicativa e avere strategie per cercare di risolverle
- avere più risorse cognitive e emotive per poter cercare di rimediare ad alcuni errori comunicativi avvenuti durante le sessioni di mediazione e commessi da operatori, dagli utenti o dal mediatore stesso
- Vediamo nel dettaglio quali possono essere le ragioni di tali errori.

4 Comportamento e categorizzazione

Luft (1997, 108-10) sostiene che in ogni in incontro/relazione/dialogo tra due persone, A e B, vi sono in realtà 6 punti di vista:

- l'immagine che A ha di sé e che B ha di sé;
- l'immagine che A vuol proiettare su B, e viceversa;
- l'immagine che B percepisce di A, e viceversa.

Proiettando questo modello in situazioni in cui la comunicazione avviene tra più persone, comprendiamo facilmente quanto i punti di vista si possano amplificare esponenzialmente. Se a ciò, poi, si aggiungono le differenze di tipo linguistico-culturale, il quadro diventa ulteriormente complesso e potenzialmente generatore di una vasta gamma di incomprensioni e fraintendimenti.

La facile equazione 'comportamento = qualità del soggetto' (seguita magari da relativo giudizio), è una trappola in cui è facile cadere, e si lega alla 'Teoria dell'attribuzione' nota sin dagli anni Quaranta grazie a Heider.

Il concetto viene ripreso da Jones e Nisbett negli anni Settanta. Stando agli studiosi, le persone tendono a interpretare il proprio comportamento in maniera differente da quelli che lo osservano. Le persone, quando agiscono, tendono a correlare il proprio comportamento a fattori situazionali, mentre chi lo osserva attribuisce tale comportamento a qualità intrinseche della persona.

Le spiegazioni possibili sono due:

- la prima di tipo puramente percettivo (chi agisce, agisce secondo stimoli ambientali, anche se per chi osserva ciò non è rilevante);

- la seconda è che vi sia una differenza tra la quantità e natura delle informazioni: in questo caso gli osservatori hanno informazioni incomplete, ma, nondimeno, giudicheranno il comportamento come correlato a caratteristiche intrinseche del soggetto agente.

La percezione agisce come filtro e categorizza. Sulla percezione Giaccardi (2005, 208-9) sottolinea come essa organizzi ed interpreti gli stimoli, categorizzando e, in qualche modo, semplificando:

In quanto processo attivo, la percezione seleziona, valuta, categorizza, organizza, interpreta e trasforma gli stimoli esterni in un'esperienza intera dotata di significato.

La categorizzazione agisce in una duplice direzione.

Da un lato serve a governare il sovraccarico informativo degli stimoli esterni semplificandone la complessità, attraverso una selezione e un'organizzazione (necessariamente comporta, quindi, una certa parte di arbitrarietà e di forzatura). [...] Dall'altro consente di integrare l'informazione sensoriale quando lo stimolo è troppo povero, grazie alle inferenze legittimate dalla sua collocazione categoriale.

Come abbiamo già accennato in precedenza, nel leggere, percepire ed interpretare la realtà, somiglianze e differenze possono acquisire significati e pesi diversi, particolarmente nel confronto tra persone di lingua-cultura diversa. Come sostiene Favaro (in Anagnostopoulos 2008, 420), infatti,

nella comunicazione tra persone appartenenti alla stessa cultura, ciò che si dà per scontato in quanto membri di uno stesso contesto culturale aiuta la comprensione reciproca; nella comunicazione interculturale, invece, ciò che viene dato per scontato può ostacolare o rendere difficile la comunicazione. Ciascuno dei partecipanti alla comunicazione utilizza competenze comunicative diverse che possono risultare inefficaci, inopportune o fuorvianti in altri contesti.

Bennett (2015, 173), parla di assunto di similarità quando «l'osservatore nota e attribuisce importanza alle similarità umane ignorando o sottovalutando l'importanza delle differenze». L'implicazione di questo assunto è quella di guardare alla realtà come se ve ne fosse un'unica: «esiste *un* modo in cui le cose sono veramente». La strategia associata all'assunto di similarità è la *simpatia* ed è ravvisabile nel rapporto con l'altro quando 'ci riferiamo a come noi potremmo pensare o sentire in circostanze simili' (a quelle dell'altro). Il modo più semplice di intendere la simpatia è di 'vederla come proiezione'.

In seguito all'assunto di similarità, «noi semplicemente pensiamo che l'altra persona sia come noi e quindi imputiamo a lui o a lei i nostri pensieri».

In contrasto all'assunto di simpatia vi è quello di *diversità*. «Il tranello della simpatia è l'assunto che la realtà appaia identica a entrambi i partecipanti alla situazione. L'alternativa a questa posizione è assumere un *frame of reference*² relativo in cui la nostra visione della realtà può essere evidente solo a noi stessi» (Bennett 2015, 173).

Il processo per cui gli individui creano visioni uniche al mondo è stato studiato da George A. Kelly, secondo il quale la nostra esperienza viene creata dal modo in cui noi costruiamo gli eventi, solo che ogni persona differisce dall'altra nel modo in cui costruisce questi eventi. *Gli eventi sono gli stessi, ma costruiti in modo diverso*. Dato che l'esperienza è una funzione di questo costruire, l'esperienza non è connessa direttamente e precisamente all'evento. «L'esperienza è formata dalla successiva costruzione degli eventi [...] non è ciò che gli succede intorno che fa di un uomo un uomo di esperienza; è la successiva costruzione e ricostruzione di ciò che accade» (Kelly 1963, 73).

Tuttavia, come sostiene Bennett, «la guida principale per le costruzioni della realtà è la cultura» (2015, 186-7). Le persone esposte a circostanze diverse possono avere esperienze simili e le persone che si imbattono in circostanze simili possono avere esperienze diverse. L'implicazione pratica di ciò è che esistono molti modi di fare una cosa. Sebbene questo concetto solitamente affermi l'ovvio, è sorprendente quanto spesso sembriamo trascurare questa semplice affermazione di relatività.

La realtà che sperimentiamo, quindi, è una questione di percezione e comunicazione. La strategia di comunicazione più appropriata per la realtà multipla legata all'assunto di diversità è l'*empatia*, che Bennett (2015, 188) definisce come «la partecipazione intellettuale immaginativa ed emotiva all'esperienza di un'altra persona» e specifica:

Nell'empatia noi 'partecipiamo' piuttosto che 'metterci', e ci preoccupiamo dell'«esperienza» e della 'prospettiva' piuttosto che della 'posizione'. Quindi dobbiamo fare ben di più che semplicemente cambiare posto o metterci nei panni dell'altra persona. Abbiamo bisogno di entrare nella testa e nel cuore dell'altro per essere partecipi della sua esperienza come se fossa fossimo davvero l'altra persona. Questo processo può essere definito come 'presa di prospettiva'.

2 Bennett definisce il *frame of reference* come 'il cambiamento nella realtà apparente che si accompagna a un cambiamento nella prospettiva d'osservazione'.

Torneremo più avanti sul tema dell'empatia e dei rischi comunicativi ad essa legata per superare le criticità della comunicazione interculturale.

Per ora, ci concentriamo sul problema del giudizio derivante dalla percezione, in particolare per gli impliciti culturali che esso ha: infatti, come abbiamo già accennato, uno stesso gesto o comportamento possono avere un diverso significato in culture diverse.

Ne consegue che l'interpretazione degli stessi può essere differente su base culturale, facendo sì che tale gesto o azione vengano ritenuti educati (o meno), adeguati (o meno), efficaci (o meno) e via dicendo, in base al contesto culturale di riferimento. Il problema è che generalmente le percezioni producono significati e, di conseguenza, giudizi.

Tuttavia, se non si conosce il contesto culturale ed il valore dei significati (contestualizzati), è facile incappare nelle incomprensioni, che, naturalmente, minano la comunicazione.

Una cultura, invece, com'è noto, deve essere studiata sulla base dei significati, dei valori e del modo di comunicarli che le sono propri.

5 Etnocentrismo

Abbiamo detto che le culture non vanno mai intese come unitarie, immobili e 'pure': di conseguenza, i processi di identificazione non possono essere unici, assoluti e immutabili. Infatti, per quanto concerne le culture, esse «sono somma e sottrazione di tutti gli elementi che le hanno attraversate nel tempo» (Aime 2004, 20) e un individuo, nel corso della sua vita, agisce diversi ruoli e può identificarsi, a seconda delle circostanze e delle esperienze che compie e di come le elabora, in diversi 'io'.

A fronte di questa idea dinamica e fluida, però, vi sono tendenze alla staticità che trovano forma nei concetti di etnocentrismo, pregiudizio e stereotipo. Li trattiamo sinteticamente perché sono possibili 'trappole' cognitive da evitare nel momento in cui si vuole sviluppare un atteggiamento interculturale.

L'espressione 'etnocentrismo' richiama etimologicamente la tendenza a porre il proprio popolo al centro del mondo e a giudicare le culture 'altre' secondo le categorie e gli schemi (ritenuti validi in assoluto) della propria cultura.

Tale tendenza è particolarmente insidiosa poiché è inconsapevole in quanto costruita fin dall'infanzia e rinforzata implicitamente da molta educazione, anche scolastica.

Per uscire da questa potenziale 'prigione' concettuale deve esserci un assiduo lavoro di revisione dei propri paradigmi culturali, dei presupposti su cui si fondano e del perché sono accettati. Occorre quindi 'mettere in crisi' le proprie certezze per fare spazio

all'eventualità che esistano altre risposte possibili alle questioni socio-culturali e che, magari, possano anche essere migliori delle 'nostre'.

Bisogna fare in modo che, oltre alla messa in discussione di se stessi, ci si orienti verso la conoscenza delle altre culture con una rinuncia all'atteggiamento pregiudiziale, tipico dell'etnocentrismo, che muove dai propri presupposti, decodifica i comportamenti degli altri secondo i propri parametri e giudica tali comportamenti sempre sulla base dei medesimi parametri impliciti.

6 Stereotipi e pregiudizi

Una delle prime difficoltà da affrontare per potenziare un atteggiamento interculturale è l'individuazione e la decostruzione degli *stereotipi* (cioè le credenze legate a caratteristiche di gruppi sociali o persone) perché essi in qualche modo influenzano la percezione e i conseguenti comportamenti.

Allport (1979), nel suo fondamentale studio *The Nature of Prejudice*, definisce lo stereotipo come una credenza esagerata, la cui funzione è di giustificare (razionalizzare) la nostra condotta in relazione a una determinata 'categoria'. Il concetto di categoria molto deve al linguaggio: nel senso che è la lingua che permette di etichettare. Uno degli aspetti di maggiore interesse evidenziato da Allport è che non tutte le categorie che possiamo creare hanno la stessa forza. Alcune hanno più potenza ed oscurano altri aspetti della persona: Allport le chiama *labels of primary potency*. Ad esempio, appartengono a queste categorie i nomi riferiti alle etnie (un cinese, un italiano ecc.). Nella pratica queste etichette distraggono la nostra attenzione da (altri) tratti o qualità della persona, riducendone la complessità.

Il problema è che la nostra mente *deve* pensare per *categorie* (1979, 20) per ridurre la complessità del vivere (anche se questo naturalmente può comportare drastiche semplificazioni). In quest'ottica il processo di stereotipizzazione è assolutamente normale, naturale, in quanto deriva da ragioni di economia cognitiva del nostro cervello.

Gli stereotipi aiutano a ridurre la minaccia di ciò che è sconosciuto rendendolo 'prevedibile'. Bennett (2015, 64) definisce gli stereotipi come

categorie fisse usate per etichettare le persone. Gli stereotipi possono essere applicati a ogni indicatore dell'appartenenza a un gruppo, come la religione, l'etnicità, l'età o il genere, così come la cultura nazionale.

Su questa linea, anche Giaccardi (2005, 214, 219) definisce lo stereotipo come «calco cognitivo [...] uno schema rigido fornito

dal contesto sociale culturale che produce, al livello dei discorsi, immagini e figure caratterizzate dalla ripetitività». Secondo la studiosa lo stereotipo opera:

- una semplificazione poiché selezione alcuni tratti a scapito di altri;
- una standardizzazione: poiché l'immagine viene applicata indistintamente a tutti gli individui appartenenti a una determinata categoria (con una conseguente generalizzazione);
- una deindividuazione: un'astrazione che non coglie le specificità dell'altro.

Uno degli aspetti pericolosi del processo di stereotipizzazione, oltre a rischiare di minare di per sé il processo di conoscenza dell'altro, è che può costituire un ostacolo alla costruzione di una relazione (e in qualche modo sostituirla), perché lo stereotipo fornisce già una serie di presunte informazioni che orientano l'interpretazione dei comportamenti dell'altro e quindi 'soddisfano' i bisogni conoscitivi. Come spiegato da Giaccardi (2005, 226, 215-16): «Lo stereotipo non solo fa da 'filtro' alla relazione con i soggetti categorizzati, ma può anche costruire un deterrente alla relazione stessa, della quale non si sente il bisogno, perché già soddisfatti dal sapere fornito dallo stereotipo». Nel processo di relazione, nella conoscenza e costruzione dell'identità del sé e dell'altro, gli stereotipi possono anche rappresentare una 'protezione della propria posizione'. Di conseguenza, «Gli stereotipi non resistono dunque al cambiamento solo perché sono 'utili', ma anche perché sono strumenti per costruire un'immagine del mondo e definire il nostro posto nel mondo».

Generalmente, gli auto-stereotipi connettono all'*in-group*, mentre gli etero-stereotipi all'*out-group* (l'altro, gli altri). In questo senso, gli stereotipi operano una distinzione tra *noi* e *loro* e, rimarcando tale differenza, implicitamente suggeriscono che vi siano elementi che costituiscono il concetto di comunanza, di somiglianza, uguaglianza (cf. Dervin 2014, 187).

È possibile suddividere gli stereotipi in due categorie, tra deduttivi e induttivi.

I primi si basano sulla credenza che tutti gli appartenenti ad un gruppo condividano determinate caratteristiche, perciò il singolo viene preventivamente caricato di quelle specifiche caratteristiche (gli italiani mammoni ecc.).

Invece, gli stereotipi induttivi presumono che il comportamento di un singolo sia rappresentativo ed applicabile ad un intero gruppo (cf. Castiglioni 2015, 46).

Il legame tra stereotipi e *pregiudizi* è stretto. Allport definisce il pregiudizio come un sentimento, favorevole o sfavorevole, verso una persona o cosa, che precede o comunque non si basa sulla reale esperienza, ammettendo che di solito i pregiudizi di tipo etnico sono

generalmente negativi. Il pregiudizio, inoltre, tende a resistere alle evidenze che lo scardinerebbero, operando, di fatto, uno svantaggio immeritato sulla persona vittima di esso. Inoltre, stereotipi e pregiudizi agiscono non solo nella caratterizzazione di determinate realtà, ma influenzano le dinamiche della costruzione sia identitaria che di relazione.

Gli stereotipi, per quanto estreme semplificazioni, danno un senso e aiutano (teoricamente) ad orientarci nel reale. Come osserva Barna (2015, 203): «Gli stereotipi sono credenze eccessivamente generalizzate, di seconda mano, che forniscono delle basi concettuali a partire dalle quali traiamo senso per spiegare ciò che ci succede intorno, in maniera più o meno accurata o adatta alle circostanze».

Dal punto di vista della comunicazione interculturale, la conoscenza della possibile influenza degli stereotipi, del loro modo di agire, è importante. Essi sono una minaccia per la comunicazione perché interferiscono con la visione degli stimoli, allontanando la persona dal 'qui e ora', dalla situazione che si sta vivendo e in cui si sta comunicando con l'altro.

Un altro aspetto di criticità legato agli stereotipi è che, generalmente, si tende a notare negli altri ciò che conferma le nostre aspettative, corroborando il perpetrarsi di forme stereotipizzanti attraverso 'la profezia che si autoavvera'.

Il pericolo degli stereotipi è che, caricati di valenze affettive, conducano a pregiudizi che possono minare o addirittura impedire la comunicazione e la relazione.

Ciò è particolarmente insidioso in contesti multiculturali in cui manca un comune sostrato di abitudini e di norme comportamentali. Inoltre, avendo forme stereotipate e pregiudiziali spesso molto strutturate, è possibile attribuire al medesimo comportamento significati e valori diversi, che rischiano di creare anche clamorosi fraintendimenti e pesanti conflitti interpersonali.

Bibliografia

- Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Allport, G.W. [1954] (1979). *The Nature of Prejudice*. New York: Perseus.
- Anolli, L. (a cura di) (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Anolli, L. (2009). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Barna, R.M. (2015). «Gli ostacoli della comunicazione interculturale». Bennet 2015, 195-210.
- Bennett, M.J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni, I. (2015). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci.

- Dervin, F. (2014). «Cultural Identity, Representation and Othering». Jackson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London; New York: Routledge, 181-94.
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale nell'era digitale*. Bologna: il Mulino.
- Hall, E.T. [1966] (1990). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.
- Hall, E.T. [1973] (1990). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Kroeber, A.L.; Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lázár, I.; Huber-Kriegler, M.; Lussier, D.; Matei, G.S.; Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teachers Educators*. Graz: ECML/Council of Europe.
- Sapir, E. (1929). «The Status of Linguistics as Science». *Language*, 5, 207-14.
- Whorf, B.L. (1952). *Collected Papers on Metalinguistics*. Washington DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Whorf, B.L. (2015). «Scienza e linguistica». Bennett, M.J., *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli, 135-45.

