

Piergiorgio Reggio*
Elisabetta Dodi**

Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori¹

Le competenze interculturali: alcune premesse

La rilevanza e l'urgenza delle tematiche interculturali – connesse, in particolare, alle criticità dei processi di globalizzazione e dei continui flussi migratori a livello mondiale – hanno sollecitato, in questi anni, la ricerca intorno alle competenze che professionisti operanti in settori diversi (salute, servizi alla persona, sistemi di istruzione, forze di polizia...) devono sviluppare per svolgere in modo efficace i propri compiti. Già a partire dagli anni '70 del secolo scorso la ricerca, sviluppata in particolare da autori statunitensi, ha affrontato la questione circa l'esistenza o meno di specifiche competenze sviluppate da persone che per varie ragioni – lavoro, studio, viaggi e soggiorni – entrano in contatto con situazioni connotate da elevata multiculturalità.

Gli studi e le ricerche hanno progressivamente portato in evidenza la natura multidimensionale delle competenze interculturali, che includono aspetti di natura conoscitiva, relazionale, comportamentale, cognitiva. Dagli anni '90 ad oggi, gli sforzi interpretativi si sono diretti verso la produzione di modelli concettuali elaborati (Milhouse, 1993; Byram, 1997; Byram, Nichols e Stevens, 2001; Precht e Lund, 2007) e contestualizzati (ad esempio, Martin, Hammer e Bradford, 1994; Deardoff, 2006; Kim – Cartwright – Asay – D'Andrea, 2007) o focalizzati sul processo di costruzione della conoscenza interculturale (Hajek – Giles, 2003).

La letteratura sulle competenze interculturali è ricca e presenta un ventaglio assai ampio di orientamenti e modelli teorici (Surian, 2008) che, pur nella varietà degli orientamenti e dei modelli, evidenzia alcuni aspetti particolar-

* Pedagogista, formatore e ricercatore. Coordina il Master in "Competenze interculturali" presso il quale insegna anche "Pedagogia interculturale", Università Cattolica di Milano.

** Pedagogista, formatrice e ricercatrice, tutor del master in "Competenze interculturali" all'interno del quale gestisce laboratori di percorso formativo e partecipa all'insegnamento di "Progettazione e realizzazione di interventi interculturali".

¹ Il presente contributo riprende, sintetizza e riformula elementi già presenti in: P. REGGIO, M. SANTERINI (2013) (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.

mente significativi, anche in ordine alle problematiche della formazione interculturale dei professionisti.

Il tema delle competenze viene da alcuni (Cohen Emerique, 2017) ricondotto alla necessità di un più ampio e costitutivo “approccio interculturale”, che presiede la conseguente individuazione di specifiche competenze.

Per quanto attiene le competenze in senso specifico, un elemento ricorrente da cogliere è la caratteristica della dinamicità della competenza, relativa – cioè – al fatto che la competenza in ambito interculturale si presenta con gradi diversi di maturazione e padronanza da parte del soggetto (King e Baxter Magolda, 2008) riferiti a domini diversi (cognitivo, intrapersonale ed interpersonale) della competenza interculturale. In Italia è assai conosciuto il modello DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), elaborato da M. Bennet per spiegare l'esperienza osservata e riportata dalle persone in situazioni interculturali. La sensibilità interculturale – secondo Bennet – si muove da stadi a prevalenza etnocentrica (negazione, difesa, minimizzazione) a stadi di carattere etnorelativo (accettazione, adattamento, integrazione). Nei primi il soggetto vive condizioni – di varia intensità – di resistenza alla diversità culturale mentre l'apertura progressiva alle diversità connota l'atteggiamento di chi si muove verso stadi sempre più etnorelativi. La sensibilità interculturale si svilupperebbe, secondo questo approccio, in relazione alla complessità e criticità delle situazioni affrontate.

La caratteristica della dinamicità che connota il modello di Bennet ma, più in generale, costituisce una peculiarità di diverse interpretazioni della competenza interculturale, contempla anche possibili fenomeni di reversibilità e di contrazione dell'apertura alle diversità²: non solo la competenza interculturale – in generale, in quanto competenza – è soggetta a processi di obsolescenza ma, essendo situata – la sua padronanza varia in considerazione delle diverse condizioni temporali, soggettive, sociali, culturali, organizzative... nelle quali l'azione professionale si realizza.

Questo carattere di variabilità delle competenze interculturali evidenzia anche il situarsi delle stesse competenze all'incrocio tra visioni pedagogiche e sfide della cittadinanza (Santerini, 2012), prospettive differenti, ma anche complementari, che nel loro incontro accentuano gli elementi di complessità e rivelano l'insufficienza euristica della logica dei repertori e della standardizzazione per approcciare le competenze interculturali. Tale logica, infatti, è contradd-

² Un modello precursore, che aveva colto già più di cinquant'anni fa tale caratteristica, è quello proposto da Gullahorn e Gullahorn (1962) che, sulla base di precedenti studi norvegesi (Lysgaard, 1955), avevano formulato l'ipotesi che le persone che si trovano a vivere un'esperienza in un contesto culturale diverso dal proprio per un periodo significativo di tempo vivano una sorta di “onda” – una curva ad “U” – di adattamento e soddisfazione in risposta all'inculturazione. Momenti di entusiasmo ottimistico si alternano a momenti di frustrazione, stress e delusione, dando vita – appunto – ad un'onda che rende l'idea della continua variabilità delle condizioni – emotive, cognitive, di comportamento – delle persone esposte a stimoli multiculturali intensi.

dittoria rispetto alle caratteristiche di dinamicità della competenza in sé e delle peculiarità delle questioni interculturali e della cittadinanza, che inducono condizioni di continuo mutamento. D'altro canto, cogliere tale dinamicità, non significa dissolvere il concetto di competenza in ambito interculturale in una generica curiosità alla conoscenza delle culture altre ma costituisce una vera e propria competenza che potremmo definire "sensibilità interculturale" (Santerini, 2012), termine – come si è visto – già utilizzato, sia pure con diverse accezioni, in diversi modelli. Il concetto di competenza si riferisce, come ha ripetutamente sostenuto Le Boterf, ad un insieme dinamico di conoscenze e abilità, ed indica una padronanza assunta in determinati ambiti professionali. In questo senso, la competenza indica una "qualità del fare", un sapere interiorizzato che viene utilizzato per interpretare ed affrontare situazioni critiche e complesse (Perrenoud, 2004; Santerini, 2012)³ e si caratterizza come sapere personale (capacità di essere sensibile interculturalmente) del/la professionista (insegnante, educatore/ric) agito in concrete situazioni di lavoro a contatto con elementi molteplici e complessi di diversità culturale.

Possiamo, inoltre, parlare pertinentemente di competenze interculturali quando – in presenza di contesti e situazioni ad elevata presenza di elementi di differenziazione culturale – si configurano insieme – appunto dinamici e situati – di conoscenze, atteggiamenti ed abilità specifici, che presuppongono la padronanza di altre competenze (professionali, personali, sociali) ma che si configurano con proprie caratteristiche distintive.

Il tema delle competenze interculturali richiede anche di essere affrontato in una prospettiva più ampia, fondata su una concezione di "cultura" intesa nei suoi aspetti dinamici e soggettivi e sullo sfondo della "cittadinanza" quale paradigma di piena appartenenza ad un contesto sociale, volta cioè non tanto ad esaltare le differenze, quanto a costruire coesione sociale. Simili concezioni di "cultura" e di "cittadinanza" hanno implicazioni rilevanti sul piano specificamente educativo. Per sviluppare condizioni di carattere interculturale e di concreta cittadinanza non è sufficiente, infatti, acquisire conoscenze sulle differenze culturali, ma è necessario sviluppare vere e proprie competenze, necessariamente di carattere interculturale che permettano di agire efficacemente in situazioni caratterizzate da pluralismo culturale, utilizzando conoscenze, capacità operative ed atteggiamenti adeguati e coerenti con il contesto.

Innanzitutto il concetto di competenza va inteso come insieme dinamico di conoscenze, abilità operative ed atteggiamenti che permettono al/la professionista di affrontare adeguatamente situazioni lavorative. Si tratta di un "sapere in azione", di una "qualità del fare" interiorizzata e situata. La competenza

³ Già nel progetto DeSeCo – lanciato dall'OCSE nel 1997 per la definizione e selezione delle competenze – la competenza veniva definita come la "capacità di rispondere efficacemente a domande complesse in contesti particolari" (Castoldi, 2009).

interculturale è stata concepita come “sensibilità” che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità ed atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse ed in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali.

Un secondo riferimento fondante del nostro discorso sulle competenze è da individuare nel riconoscimento delle forme che l'apprendimento delle competenze assume negli adulti. Tanto nel dibattito teorico, quanto negli orientamenti istituzionali delle politiche formative, si riconoscono l'esistenza e la pari dignità di apprendimenti “comunque acquisiti”, apprendimenti cioè che maturano in contesti formali, non formali e informali⁴ e concorrono allo sviluppo della competenza, sia essa di carattere professionale o sociale. L'esperienza personale che si può sviluppare nei diversi contesti è, quindi, una via privilegiata di acquisizione delle competenze e costituisce, di conseguenza, un oggetto di analisi di particolare interesse.

Elementi di conoscenza sulle competenze interculturali

Consideriamo ora, più in dettaglio, gli esiti di specificazione delle competenze interculturali emersi da un lavoro di ricerca condotto dall'équipe del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano⁵.

Sono state analizzate tre competenze interculturali; per ognuna di esse si riporta la proposta iniziale formulata dall'équipe di ricerca e, quindi, l'elenco delle specifiche, aggregate per aree ed espresse attraverso una voce verbale (ad esempio: ascolta, genera narrazioni...), ad indicare un insieme di azioni. Alcune specifiche sono state rintracciate in riferimento a più competenze e costituiscono, infatti, le risorse (cognitive, emotive, comportamentali...) di base delle professionalità di insegnamento ed educative. È così, ad esempio, per le capacità di ascoltare, di stabilire e mantenere viva una relazione educativa, di osservare situazioni e comportamenti, di spiegare contenuti disciplinari... Si tratta, in sostanza, delle risorse che compongono le competenze fondanti il lavoro educativo e di insegnamento. A titolo esemplificativo, proponiamo le specifiche relative alla capacità di ascoltare – emersa in modo ricorrente negli episodi critici narrati in riferimento alle competenze oggetto di indagine – e che costituisce una delle risorse fondamentali in generale per il lavoro educativo e di insegnamento.

⁴ Si fa riferimento qui ai termini adottati a livello istituzionale europeo in numerosi documenti e raccomandazioni (Cedefop 2008 e 2009). Per una rassegna delle teorie sull'apprendimento in situazioni formali, non formali ed informali, vd. Salatin, 2011.

⁵ Il percorso e gli esiti della ricerca PRIN 2008 “Competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione” realizzata dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Direzione prof. M. Santerini, coord. S. Claris e P. Reggio; ricercatori Silvio Premoli, Anna Granata, Monica Oppici, Elisabetta Dodi) con Università di Torino, Verona, Sassari e Messina sono ampiamente illustrati nel testo a cura di P. Reggio e M. Santerini (2013).

Il/la operatore/rice che agisce le competenze interculturali:

Ascolta

- Ascolta attivamente: mentre ascolta, attiva un dialogo interiore, si pone delle domande su quanto sta accadendo, si chiede come interagire con quanto sta ascoltando, cosa rilanciare, cosa specificare...
- Non si accontenta della prima intuizione o comprensione
- Attiva e supporta la comunicazione e l'interazione comunicativa per ottenere informazioni dirette dai soggetti interessati e/o da altre fonti attendibili/utili per comprendere più a fondo
- Crea un clima emotivo favorevole curando la postura, l'abbigliamento, gli sguardi...
- Gestisce il conflitto interno
- Riconosce e controlla le proprie reazioni emotive e viscerali (delusione, rabbia, frustrazione...)
- Osserva e comprende la situazione cercando di cogliere e accogliere i tanti e diversi elementi presenti nel contesto
- Verifica il proprio pensiero e le proprie parole in base ai *feed back* dell'interlocutore

Gli aspetti specifici qui riportati esprimono un'immagine dell'ascolto come essenzialmente attivo e connotato da più dimensioni. Si rintracciano, infatti, aspetti di carattere relazionale tradizionalmente riconducibili all'atteggiamento di ascolto (ad esempio, "Crea un clima emotivo favorevole curando la postura, l'abbigliamento, gli sguardi"), così come aspetti di carattere cognitivo ("Verifica il proprio pensiero e le proprie parole in base ai *feed back* dell'interlocutore") o specificamente emotivo ("Riconosce e controlla le proprie reazioni emotive e viscerali: delusione, rabbia, frustrazione..."). Di particolare interesse, rispetto ad una specificazione delle capacità di ascolto in senso attivo, paiono i riferimenti all'adozione di movimenti di dialogo interiore e di pensiero riflessivo che la dimensione dell'ascolto implica: "Mentre ascolta, attiva un dialogo interiore, si pone delle domande su quanto sta accadendo, si chiede come interagire con quanto sta ascoltando, cosa rilanciare, cosa specificare...". L'ascolto costituisce – come detto – una risorsa fondamentale dell'azione di insegnamento ed educativa.

Consideriamo, quindi, ora le specifiche delle tre competenze interculturali indagate attraverso la ricerca nel loro caratterizzarsi in modo specifico come evoluzioni delle competenze di base di carattere educativo e di insegnamento.

La competenza: "interpretare le culture"

Gli elementi specifici emersi dall'analisi delle storie narrate da insegnanti ed educatori sono stati da noi aggregati per aree di affinità che corrispondono

no a dimensioni differenti ma complementari della competenza. L'operatore che – incontrando le persone con le quali lavora – cerca di interpretarne in modo competente le culture, oltre ad attivare risorse di base, compie azioni quali: generare narrazioni, divergere (opinione, punto di vista) per poi convergere su aspetti comuni, contestualizzare.

Una prima area di specifiche della competenza “Interpretare le culture” è individuabile nella capacità di “generare narrazioni”. È infatti, attraverso il racconto di sé e dei propri contesti di vita, che la cultura – incarnata nelle persone e nelle loro concrete condizioni di vita – si esprime. Attraverso le narrazioni – soggettive e contestualizzate – si possono rintracciare i significati soggettivi e culturali di comportamenti, modi di pensare, relazionarsi, educare. Le narrazioni, spesso, in ambito educativo e sociale sono però inibite o rese stereotipate da conformismi di carattere appunto culturale. In modo relativamente consapevole, infatti, le persone raccontano di sé come “rappresentanti di...”, riferendosi ad appartenenze etniche, professionali, gruppalmente spesso astratte e poco utili per la comprensione di specifiche situazioni vissute. Per questa ragione, uno dei compiti educativi in ambito interculturale – e che rimanda, appunto, ad una specifica componente di una competenza – consiste nel permettere alle narrazioni di svilupparsi e nel generare le condizioni perché le narrazioni possano essere prodotte. Nelle storie narrate da insegnanti ed educatori, ritroviamo così comportamenti quali “Promuove il racconto di sé, sollecita la narrazione di esperienze”, oppure “Fa emergere il punto di vista dell'altro senza porlo in opposizione e contrasto con altri punti di vista”, che richiamano l'imprescindibile atteggiamento di riconoscimento della molteplicità dei punti di vista intorno alle questioni quale requisito fondamentale per una comprensione degli aspetti soggettivi e culturali nelle situazioni comunicative. Con atteggiamento riconducibile alle lezioni più originali dell'antropologia contemporanea (Geertz, 1998), lo sviluppo di narrazioni autentiche presuppone un atteggiamento di attenzione agli aspetti meno evidenti e per questo, chi cerca di comprendere le culture attraverso la generazione di narrazioni “Si sofferma anche su aspetti apparentemente percepiti come superficiali o inutili”.

La generazione di narrazioni orientate in prospettiva dialogica viene però descritta e riconosciuta, nei racconti, anche per le difficoltà che presenta. Ritroviamo, in tal senso, la presenza di capacità quali: “Tollera lo sconcerto, il rifiuto, il fastidio, il ‘non capire’ a fronte di pensieri o posizioni molto diverse”, oppure: “Regge l'incertezza della comprensione/incomprensione”.

Le narrazioni sviluppano soggettività e, quindi, riconoscimento delle diversità, aspetti che possono anche rischiare di enfatizzare le specificità, le differenze e le divergenze (di punti di vista, opinioni, orientamenti valoriali...): le divergenze emergenti nelle narrazioni, una volta riconosciute vanno composte in forme convergenti, che preludono – peraltro – all'esercizio della competenza “Trovare orizzonti condivisi”, che più avanti verrà considerata in modo specifi-

co. Si tratta di muovere dalle divergenze riconosciute per convergere ad elementi comuni, reciprocamente riconoscibili come significativi e validi. Ad esempio, dinanzi ad abitudini e consuetudini differenti, l'operatore che cerca di esprimere la competenza di comprendere le culture utilizzando i movimenti della divergenza e conseguente convergenza:

“Riporta l'usanza a pratiche similari nostrane: riconduce per analogia il non familiare a situazioni note”.

Tale orientamento cerca di alimentare lo spazio comune e condivisibile tra i soggetti, permettendo riconoscimento reciproco e comunicazione. Infine, emerge con rilevanza, in modo trasversale ai vari aspetti specifici individuati a proposito della competenza “interpretare le culture”, l'imprescindibilità del contesto quale categoria connotante ogni espressione di carattere, appunto, culturale: l'operatore che agisce in una prospettiva interculturale e cerca di interpretare le culture le riferisce a contesti specifici.

Concretamente:

“Situa le storie e le persone nei loro contesti specifici riconoscendone i significati culturali e sociali (famiglia, soggetti a supporto della famiglia, quartiere, comunità territoriale, scuola, gruppo docenti, gruppi sociali)”, così come:

“Contestualizza gesti, azioni, espressioni in relazione alla storia ed alle esperienze vissute”.

Si può cogliere una coerenza tra l'esercizio della competenza, che è sapere situato, e lo sforzo di assumere il contesto come criterio di comprensione degli elementi soggettivi e culturali che il professionista in ambito scolastico e socio educativo incontra nel corso della propria attività quotidiana.

La competenza: ridurre i pregiudizi

La capacità di ridurre i pregiudizi viene generalmente considerata fondamentale per il lavoro socio-educativo in situazioni multiculturali. È noto come il pregiudizio costituisca un aspetto fortemente critico nelle relazioni tra persone di culture diverse e come esso riguardi – in modo significativo – anche l'agire degli operatori. Ponendo al centro l'osservazione e la riflessione degli operatori stessi sul proprio agire professionale, la ricerca ha permesso di porre in evidenza alcune specifiche che connotano concretamente la competenza in questione. Un primo aspetto significativo riguarda l'atto (ma anche l'atteggiamento) dell'ascolto, che abbiamo già visto costituire elemento fondamentale di tutte le competenze da noi indagate. Addentrandoci nelle specifiche relative alla competenza in oggetto, rileviamo come, innanzitutto, il pregiudizio venga riconosciuto dall'operatore “in situazione”, osservandosi “nel corso dell'azione” (Thereau, 2006). Nella concretezza dell'agire professionale il pregiudizio (altrui e nostro) non appare sempre in modo chiaro ed esplicito ma, assai spesso, si presenta in forma implicita, nascosta nei comportamenti routinari, nelle abitudini personali e professionali.

Riconoscerlo significa nominare come tale un comportamento, un pensiero, un atteggiamento; per far ciò risulta assai utile la capacità di comprendere e decodificare simboli – culturali, religiosi – de-etnicizzando il proprio sguardo, soprattutto quando i simboli sono connotati da alta visibilità a livello sociale (ad esempio, l'abbigliamento, i simboli delle fedi religiose): operare in tal senso vuol dire cogliere significati possibili della e nella relazione, al di là della potenza del simbolo che spesso rischia di fraporsi e bloccare l'evolversi stesso della relazione: la relazione rischia di spostarsi sul simbolo e sul significato supposto del simbolo e non sui significati e le azioni della situazione specifica.

Nell'episodio "Sotto la gonna le bombe", il velo, il vestito della donna araba vengono percepiti come simboli che nascondono, che incutono paura, che rimandano a scenari di terrorismo; nel vedere quella donna dinanzi ad una scuola in un piccolo paese della provincia lombarda, l'insegnante che rimane culturalmente choccata rivede le immagini delle donne arabe delle manifestazioni anti-occidentali trasmesse dalle televisioni di tutto il mondo, rivede scene di terrorismo che incutono paura. Il simbolo esercita una potenza enorme, rendendo invisibile quella donna concreta che è fuori da scuola per accompagnare suo figlio. Non è più una madre di origine araba residente in paese, ma è totalmente assorbita dal valore simbolico dell'abito che indossa. Per affrontare tali situazioni in modo competente dal punto di vista interculturale, è essenziale creare una distanza (temporale, emotiva, di pensiero) tra il momento nel quale avviene l'incontro con l'altro, fonte di provocazione, e la nostra reazione, che può facilmente essere connotata da forme – dichiarate o nascoste – di pregiudizio. In questo spazio, innanzitutto "Si sospende, temporalmente, il proprio giudizio", quindi si cerca di permanere nella situazione che, essendo carica di incertezze, può generare difficoltà e turbamenti. L'operatore che sopporta questa situazione affronta anche la divergenza di opinioni e comportamenti: "Tollera lo sconcerto, il rifiuto, il fastidio, il 'non capire' a fronte di pensieri o posizioni molto diverse". Lasciare spazio ai comportamenti reciproci permette ai diversi soggetti di prendere posizioni, esprimere opinioni, stati d'animo e sentimenti. In questo modo, non solo limitiamo i danni potenziali derivanti da un comportamento impulsivo che può essere anche fortemente ispirato da pregiudizi esistenti benché non consapevoli, ma, ancor di più, "permettiamo l'emersione del pregiudizio dell'altra/o". È questa una capacità essenziale che si riferisce alla competenza di "ridurre il pregiudizio" poiché permette ad entrambi di agire (pensare, sentire), favorendo il contatto interpersonale e il possibile sviluppo di un processo di presa di coscienza personale nei confronti del pregiudizio. Nella relazione i pregiudizi emergono, vengono riconosciuti e accettati come base stessa del dialogo: l'operatore che agisce in modi interculturalmente competenti "Accoglie il pregiudizio come pensiero dell'interlocutore, come pensiero che rimanda e richiama altri pensieri, ipotesi, valori". Il pregiudizio (proprio ed altrui) costituisce, quindi, una porta di accesso alla rela-

zione interculturale, rivela un modo di pensare e concepire il mondo che va espresso, compreso (benché non giustificato) nelle proprie ragioni proprio perché possa essere trasformato in posizioni maggiormente facilitanti il dialogo.

Il riconoscimento del pregiudizio richiede di essere, appunto, trasformato in altre posizioni personali (pensieri, stati d'animo, sentimenti); entra in gioco, a tal proposito, una delle capacità maggiormente richiamate a proposito delle situazioni educative interculturali, cioè il decentramento dalle proprie posizioni per esplorare la questione dal punto di vista dell'altro/a. L'analisi delle situazioni narrate da insegnanti ed educatori ha permesso di evidenziare alcune specifiche che afferiscono alla più generale capacità di decentrarsi. L'operatore "Si mette nei panni dell'altro e assume altri punti di vista", ma, utilizzando le proprie competenze educative più ampie:

"Accompagna altri a mettersi nei panni di...".

In sostanza, mentre assume la posizione dell'altro per vedere la questione, il problema dal suo punto di vista, insegna anche all'altro come fare lo stesso. Il decentramento – cognitivo, emotivo, relazionale... – moltiplica gli sguardi sulla realtà, permette all'operatore stesso di coglierne la complessità ed i significati meno evidenti, spesso contraddittori. L'operatore "Assume altri punti di vista per comprendere quanto sta accadendo ("e se fosse...")", si apre a nuove possibilità interpretative e, così facendo, contiene e trasforma il possibile pregiudizio. L'esercizio di pratiche di decentramento conduce l'operatore a meglio esplorare e comprendere la propria prospettiva sulla realtà, non più vista come unica. Egli/ella "Riconosce le contraddizioni insite anche nel proprio sistema di riferimento".

Le possibili strategie di riduzione del pregiudizio si fondano, infine, sulla capacità di soggettivizzare gli enunciati e gli agiti dei soggetti coinvolti nella situazione. Certamente è necessario uno sforzo di contestualizzazione – culturale, organizzativa, sociale... – dei diversi elementi che la situazione interculturale esprime, ma, altrettanto importante è, appunto, la capacità di cogliere gli elementi soggettivi di comportamenti, modi di pensare e sentire. Se è vero che il pregiudizio è alimentato da generalizzazioni e astrazioni, al contrario, il riportare fatti, opinioni e comportamenti alla loro dimensione soggettiva permette di distinguere tra elementi generali e specifici, personali e contingenti, che aprono alle possibilità di una relazione nella quale sia possibile distinguere tra aspetti astratti ricorrenti e peculiarità soggettive. L'operatore che agisce in una prospettiva interculturale quindi, in tal senso, "Accompagna e conduce l'interlocutore dal generale (il pregiudizio) alla sua storia e al suo sistema di relazioni (perché quel pregiudizio è significativo per te...)" e "Sposta l'attenzione dal contenuto specifico del pregiudizio (il pregiudizio come attacco o ai miei valori, alle mie credenze, alla mia storia...) alla dimensione relazionale o progettuale (che cosa significa quel pregiudizio nella nostra relazione e per proseguire...)".

La competenza: “trovare orizzonti condivisi”

L'indagine rispetto a questa terza competenza ha permesso alla ricerca di affrontare le tematiche più rilevanti sul piano interculturale. Se risulta essenziale, infatti, adottare modalità adeguate di interpretazione delle culture e di riduzione del pregiudizio, lo scopo di ogni relazione educativa o formativa di carattere interculturale consiste nell'individuare e praticare modalità di “intesa” tra i soggetti coinvolti. Se è vero che le specifiche di questa competenza fanno riferimento ad alcune aree già rintracciate nelle precedenti competenze analizzate (capacità di ascolto e di far emergere i pregiudizi, per esempio), la ricerca ha ben evidenziato come la competenza “trovare orizzonti condivisi” necessiti però l'attuazione di altre capacità specifiche quali la capacità di “contestualizza i conflitti” e di “ricercare convergenze” tra i diversi soggetti implicati.

Per quanto riguarda la prima capacità, il conflitto si presenta come una condizione naturale nelle situazioni dove persone di storie e culture differenti si incontrano; esso non costituisce un disturbo comunicativo o relazionale, ma una condizione necessaria per avviare processi di conoscenza e di intesa. Come detto in precedenza a proposito del pregiudizio, anche il conflitto richiede, innanzitutto, di essere contestualizzato per essere affrontato in modo produttivo. L'operatore che cerca “orizzonti condivisi” con il proprio interlocutore innanzitutto, “Percepisce i conflitti possibili o potenziali”. Si tratta di attuare una sensibilità a cogliere contraddizioni e situazioni di dissonanza e criticità, esponendosi alla realtà conflittuale e non evitandola. In particolare a scuola sappiamo come la dimensione del conflitto sia, di fatto, rimossa (Novara - Di Chio, 2013), percepita come minacciosa, distruttiva e diseducativa. In una prospettiva interculturale invece, il conflitto va colto come segnale di un confronto potenziale o in atto tra identità, sia pure con modalità non sempre costruttive. Non solo il conflitto non va evitato, ma l'operatore che lo avverte “Sta nella situazione scegliendo di non sanzionare”, permettendo così alla situazione stessa di evolversi. Questo atteggiamento dinanzi al conflitto permette di “Prendere tempo per entrare nel merito di valori e significati”. La situazione presente, che sta generando divergenze e conflitti, richiede di essere elaborata, adottando anche una prospettiva storica attraverso cui rivedere l'esperienza passata e in essa ricercare connessioni e spunti di ricomprendimento della situazione presente. Per questo l'operatore, sollecitato dalla situazione che vive “Ricorda episodi precedenti”, aiuta sé e l'altro/a a “Generare ricordi e rielaborazioni di esperienze precedenti” e “Contestualizza gesti, azioni, espressioni in relazione alla storia e alle esperienze vissute”.

Lo sforzo rielaborativo della situazione è volto ad una comprensione il più possibile condivisa della situazione stessa; quando si riesce a costruire “orizzonti condivisi” di comprensione, ognuno dei soggetti coinvolti “Riconosce i significati culturali e personali delle posizioni e dei comportamenti percepiti come differenti”. Si creano, in questo modo, le condizioni di comprensione reci-

proca e di intesa a partire dalle quali si possono sviluppare dialogo ed azioni interculturali. Uno degli esiti più significativi sul piano interculturale consiste proprio nella paziente costruzione di tali condizioni, essenziali perché le diverse questioni, le divergenze ed i conflitti possano essere affrontati e possano generare uno spazio di reciprocità e riconoscimento. È possibile affermare che uno dei contributi più rilevanti del lavoro interculturale in ambito scolastico ed educativo consista nel permettere di affrontare le situazioni critiche con livelli di competenza più maturi.

Riferimenti bibliografici

- BENNET M.J. (1986), *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*, in "International journal of intercultural relations", 10, pp. 179-196.
- BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D. (2001), *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters pub., New York.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communication competence*, Multilingual Matters pub., New York.
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.
- COHEN EMERIQUE M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali ed educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento.
- DEARDORFF D.K. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, in "Journal of studies in intercultural education", 10, pp. 241-266.
- GEERTZ C. (1998), *Interpretazione di culture*. Il Mulino, Bologna.
- GULLAHORN J. R., GULLAHORN J.E. (1962), *An extension of the U-curve hypothesis*, in "Journal of Social Issues", 3, pp. 33-47.
- HAJEK C., GILES H. (2003), "New directions in intercultural communication competence: the process model." In Greene J.O. – Burlison (Ed.), *b.r Handbook of communication and social interaction skills*, Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 935-957.
- KIM B.S.K., CARTWRIGHT B.Y., ASAY P. A., D'ANDREA M.J. (2007), *A revision of the multicultural awareness, knowledge, and skills survey: counselor edition*, *Measurement and evaluation in counseling and development*, 36, pp. 161-180.
- KING P.M., BAXTER MAGOLDA M.B. (2005), *A developmental model of intercultural maturity*, in "Journal of college student development", 46, p. 571-592.
- LYSGAARD S. (1955), *Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States*, in "International Social Science Bulletin", 7, pp. 45-51.
- MARTIN J.N., HAMMER M.R., BRADFORD L. (1994), *The influence of cultural and situational contexts on hispanic and non-hispanic communication competence behaviours*, in "Communication quarterly", 42, pp. 160-179.
- MILHOUSE V.H. (1993), "The applicability of interpersonal communication competence to the intercultural communication context". In Wiseman R.L. – Koester J. (Ed.), *intercultural communication competence*, Sage ed., Newbury park, pp. 184-203.

- NOVARA D.-DI CHIO C. (2013), *Litigare con metodo. Gestire I litigi dei bambini a scuola*, Erickson, Trento.
- PERRENOUD P. (2004), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PRECHTL E., LUND A. D. (2007), "Intercultural competence and assessment: perspectives from the inca project". In Kotthoff H. – Spencer Oatey H. (Ed.), *Handbook of intercultural communication*, New York, Mouton de Gruyter, pp. 467-490.
- REGGIO P., SANTERINI M. (2013) (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- SALATIN A., *Formare alla competenza tra formale ed informale*, in REGGIO P., RIGHETTI E. (2011), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, pp. 27-38.
- SANTERINI M. (2012), *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, in Studi Emigrazione/Migration Studies, XLIX, 186, pp. 263-277.
- SURIAN A. (2008), *Verso una mappa delle competenze interculturali*, in MANTOVANI G., *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma.
- THEREAU J. (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, Octares, Toulouse.