

La formazione di gruppi multiculturali

Accorgimenti per una gestione efficace delle differenze culturali

di Maura Di Mauro*

È argomento attuale, stimolante e oggettivamente di rilievo considerare la possibilità di formare in modo aperto, basandosi sull'idea della multiculturalità. Diverse sono le difficoltà che si instaurano in un contesto simile. La provenienza linguistica, le tradizioni e la cultura differente, talora provocano veri e propri incidenti di percorso che giungono all'esito di invalidare la proposta formativa stessa.

Il testo di Maura Di Mauro che viene proposto nella rubrica "Educare e formare alla pace e alla convivenza" appare illuminante e metodologico per sondare e rivedere alcune delle forme cristallizzate della formazione multiculturale. Di Mauro scrive di un'esperienza concretamente vissuta (l'abbandono di una corsista giapponese in difficoltà di comprensione e ambientamento) e ne fa derivare considerazioni logiche, condivisibili, approfondendole con richiami a testi e procedure non sempre ancora accettate dai formatori attivi sulla specifica materia in parola.

* Formatrice e consulente freelance, specializzata sui temi della gestione delle differenze e dello sviluppo di persone e organizzazioni. Practitioner Coaching in PNL. Collabora con alcune Università nella gestione di laboratori di comunicazione e management interculturale. È consigliera del Direttivo AIF Lombardia e di SIETAR Italia.

Ma il testo, pur appartenendo per consistenza della riflessione, ad un livello tecnico della trattazione, va considerato altrettanto valido quando si parla di innesto di valori rinnovati inerenti i rapporti tra formatore e formando, e tra questi stessi portatori com'è detto di esperienze, tradizioni, lingue differenti.

Se da un lato un'ampia letteratura internazionale insiste sull'importanza e il miglioramento continuo dei percorsi di formazione interculturale, la letteratura nazionale ne offre un taglio prettamente sociale e umanitario con un particolare rilievo alla convivenza tra le culture, senza considerare parimenti gli aspetti e le valenze tecnico-pragmatiche che possono maggiormente permettere lo sviluppo della stessa azione formativa. Ci si sente quasi più legati alla cultura anglosassone alternativa, quella di Popper, per esempio, quando parla di orientamento al mondo.

L'orientamento al mondo è di per sé un'esperienza di multiculturalità alla pari, è un viatico verso la connessione dei molteplici interessi delle specificità umane, ma vede al suo interno l'idea che si possa in qualche modo "livellare" il modo di insegnare, educare e formare, creando alla fine un modello valido per tutti. Ma questo

modello ha dei limiti che l'articolo di Di Mauro evidenzia in modo sicuro.

E.T. Hall ha operato la distinzione di due tipi di culture: quella di alto contesto e quella di basso contesto. Le comunicazioni nelle culture ad alto o a basso contesto riguardano le misure nelle quali le modalità comunicative sono esplicite o verbali o al contrario, implicite e non verbali. Nell'alto contesto (Giappone, Paesi arabi) le parole hanno minore importanza, nel basso contesto (Europa, Usa), invece, il messaggio è chiaro e utilizza espliciti codici consolidati.

Il contesto appare dunque un profilo espressivo e gestuale, comunque legato all'ambiente e alla sua compatibilità con quanto si vuole-deve esprimere. L'utilizzo dello spazio, la prossemica, è decisamente profilo di rilievo per il contesto alto, mentre la cronemica (l'utilizzo del tempo) appare più propria del basso contesto. La comunicazione espressiva e globale ad ogni modo presenta sempre le due componenti apparentate, mescolate, se si vuole, ma il "peso" degli ingredienti risulta tuttavia diversificato.

Va da sé che tali differenze da comprendere per poter sviluppare l'attenta formazione, siano influenzate da ambienti non soltanto legati alle circostanze, ma pure dal vissuto, dalla storia del paese d'origine, dalla politica, dalla tradizione. Tutto questo rende possibile, attraverso la conoscenza del contesto di provenienza, l'offerta formativa estesa e onnicomprensiva secondo regole mai dogmatiche e maggiormente partecipative, su un modello pragmatico che ci parrebbe di ispirazione deweyana, se non fosse che tale apertura travalica una possibilità di decifrazione precisa e puntuale.

La riflessione sull'impossibilità di una decifrazione precisa e puntuale del metodo, conduce all'ulteriore dimensione della gestione delle incertezze, con forme e livelli diversificati di tolleranza dell'imprevedibilità. Secondo Geert Hofstede in tutte le culture del mondo il problema della gestione dell'incerto è presente. Si rilevano culture ad alta tolleranza (ad es. India) e culture a bassa tolleranza (anglosassone, ecc.).

"Nelle culture occidentali" scrive Maura Di Mauro in una nota al curatore "si ha una forte

tendenza ad esercitare un preciso, continuo e rilevante controllo dell'ambiente esterno per adattarlo a se stessi. Per contro nelle culture orientali vi è una netta tendenza a esercitare un controllo su se stessi per adattarsi alle condizioni ambientali. L'esperienza del rischio rimanda inevitabilmente all'esigenza del controllo, poiché l'incertezza e l'imprevedibilità generano, per loro natura, emozioni negative, quali ansia, confusione, smarrimento, paura, impotenza (= "essere in balia di" qualcosa di più forte di me e a me sconosciuto). Ad esempio la Cina presenta un forte grado di accettazione dell'incertezza, tale aspetto caratterizza una società che non cerca di detenere il controllo sul futuro e che non ha paura delle situazioni imprevedute. All'opposto delle società occidentali, molto sensibili alle incertezze, la società cinese risente meno il bisogno di stabilire regole rigide come palliativo delle ambiguità e delle incertezze".

Superare incertezze e paure, impadronirsi del proprio corpo e della propria voce per comunicare con modulata espressività, riconoscere e riconoscersi nelle gestualità e nelle parole di un'altra etnia, è decisamente la fonte di crescita principale per la vera conoscenza dell'alterità.

In fondo, il riconoscimento dell'identità dell'individuo è dovuta al soggetto esterno. Noi, alla fine, siamo ciò che altri fanno, pensano, dicono di noi.

E il mio io è sempre un tu.

D.A.

La scorsa estate ho frequentato un corso intensivo di spagnolo per stranieri presso un'università di Madrid. Con mia grande sorpresa, il mio gruppo classe era costituito da due cinesi, due giapponesi, un coreano, una kazaca, una statunitense, uno svizzero e un'italiana (io). Per me rappresentava non solo un'occasione di apprendimento di un'altra lingua, ma anche un'ottima opportunità di fare esperienza in un contesto di apprendimento multiculturale, in cui per la prima volta, la presenza di persone provenienti dal sud-est asiatico era così preponderante: un microcosmo in cui osservare

differenze, soprattutto negli stili di interazione d'aula.

All'inizio della seconda settimana di corso accadde un "incidente critico", che mi portò a riflettere su quella esperienza in termini di importanza e di contenuti nel contesto della formazione formatori, e di conseguenza a scrivere questo articolo.

I contesti di lavoro e i gruppi di formazione multiculturale sono sempre più in aumento. Casi analoghi a quello di seguito descritto potrebbero capitare a qualsiasi formatore che lavora in contesti multiculturali, se non adeguatamente preparato e formato alla gestione degli aspetti e delle dimensioni culturali. Occorrono formatori non solo che abbiano maturato esperienze in contesti multiculturali, ma anche che abbiano le conoscenze e le competenze interculturali adeguate per progettare e gestire in modo efficace le attività e i processi formativi che coinvolgono persone provenienti da diversi paesi e con diverso background culturale.

1. Un incidente critico

Le lezioni di spagnolo erano tenute a rotazione da tre insegnanti: uno di grammatica, uno di comprensione e produzione di testi, uno di conversazione.

Alcuni dei compagni di corso orientali stavano ripetendo il corso di primo livello per la seconda volta. La scrittura, così come la fonetica delle lingue cinese, giapponese e coreana sono molto diversi dalla scrittura e dalla fonetica spagnola. E nonostante alcuni di loro si impegnassero assiduamente nella trascrizione di vocaboli e di frasi, avevano difficoltà soprattutto nell'apprendimento delle competenze di comprensione e di conversazione. Ad aggravare queste difficoltà, è il noto fenomeno per cui gli orientali tendano a stabilire relazioni, e a svolgere attività prevalentemente con persone della propria comunità di appartenenza. In questo modo, al di fuori delle lezioni scolastiche limitano la loro possibilità di sentir parlare, o di usare una seconda lingua (si pensi ai cinesi in Italia).

Per stimolare il consolidamento e l'ampliamento di un vocabolario e della struttura grammaticale che consentisse l'interazione attraverso la presentazione della propria identità, il docente di comprensione e di produzione testi usava la tripletta interattiva IRE (*Initiation, Response, Evaluation*) o IRF (*Initiation, Response, Follow up*): domanda dell'insegnante – risposta dell'allievo – seguito da valutazione o commento dell'insegnante – dalla correzione da parte dell'insegnante, dall'auto-valutazione da parte dell'allievo, o dall'etero-valutazione da parte dei pari (Sinclair e Coulthard, 1975; Pontecorvo, 1991). Ad esempio: I: "¿De donde eres, Lali?"; S: "Yo soy de Japon"; I: "Ah, que bien, asì tu eres japonesa".

Al termine della prima settimana di corso era evidente come una delle corsiste giapponesi facesse molta fatica a comprendere le domande del docente: non riusciva a formulare risposte alle domande postate, senza chiedere traduzioni o suggerimenti alla sua connazionale. Per facilitarle la comprensione, il docente poneva la stessa domanda agli altri corsisti, affinché lei ri-ascoltasse sia la domanda sia la risposta formulata, e ne comprendesse pertanto il significato. Sentendo più volte le risposte personalizzate dei compagni, avrebbe dovuto anch'essa essere in grado di formulare una risposta alla stessa domanda.

Questo pattern interattivo si ripeteva molto frequentemente, tanto da rallentare i processi di apprendimento del resto dall'aula. Sia in aula sia in disparte, a fine lezione, il docente la incitava a studiare maggiormente, assegnandole compiti extra a casa. A partire dalla seconda settimana di corso, di fronte alle persistenti difficoltà di comprensione e di interazione alle non risposte, o alle risposte scorrette della compagna, il docente, seppur molto bravo, coinvolgente, stimolante, reagiva ironizzando, deridendola, e diventando con lei sempre più severo: la sua comunicazione non verbale, il tono di voce, il timbro e l'espressione facciale, mostravano chiaramente un richiamo. Io notavo e sentivo un forte senso di imbarazzo e di umiliazione sul volto della collega giapponese; e provavo per lei un senso di vergogna e disagio.

Durante la seconda settimana la collega giapponese ha cominciato a saltare alcuni giorni di lezione. La terza settimana non l'abbiamo più vista, nonostante le mancassero ancora due settimane alla fine del corso.

In quanto formatrice ed interculturalista, il ritiro della compagna giapponese ha rappresentato per me un fallimento; e non credo fosse neppure tra gli obiettivi del docente, che secondo me, avrebbe potuto modulare maggiormente il suo stile comunicativo, tenendo in considerazione le specificità culturali della collega. Per lo meno avrebbe potuto non farle "perdere la faccia".

2. L'aumento dei gruppi di formazione "multiculturali"

Con il termine *multiculturale* si intende l'eterogeneità culturale all'interno di un contesto, sia esso un gruppo, un'aula di formazione, un gruppo di lavoro. Per definizione, qualsiasi gruppo, anche se composto da persone della stessa nazionalità, è multiculturale, in quanto eterogeneo per genere, per background sociale, culturale, economico, politico, così come per gli atteggiamenti, le abilità, le motivazioni ad apprendere, per gli stili cognitivi, gli stili di pensiero e di apprendimento (D'Ignazi, 2005). Ma l'aggettivo "multiculturale" viene qui usato in senso ristretto, per descrivere quei contesti di formazione composti da persone provenienti da paesi diversi e che hanno diverse culture di origine: diversi costumi e tradizioni, diversi sistemi di credenze, orientamenti valoriali, norme, pratiche, processi psicologici (il linguaggio, le concezioni rispetto alle pratiche di cura, le pratiche educative, ecc.), in quanto trasmessi di generazione in generazione, e condivisi all'interno del proprio gruppo/Paese di origine.

Chi si occupa di formazione (sia che si tratti di formazione linguistica, universitaria, manageriale, o di formazione tecnica) avrà sempre più modo di interfacciarsi e di interagire con contesti, o gruppi multiculturali, come quello sopra descritto: un docente "locale" che gestisce aule composte da persone provenienti da diver-

si paesi. Ma aumentano anche le occasioni in cui è il formatore/docente a spostarsi temporaneamente in un altro paese, per svolgere un'attività formativa (ad esempio con i partecipanti di una filiale delocalizzata all'estero).

I dati Istat (2010) mettono in luce che in Italia, sia i contesti classe di diverso ordine e grado, sia i contesti di formazione, si caratterizzano sempre più come multiculturali. Nel nostro paese, infatti, sono presenti più di 4,5 milioni di stranieri, pari al 7,5% della popolazione complessiva. Gli occupati stranieri sono circa 2 milioni (l'8,2% sul totale degli occupati), e sono in costante aumento le imprese straniere (oggi circa 215 mila). Nella scuola italiana gli stranieri sono circa 700 mila (il 7,5% degli studenti complessivi), e all'università rappresentano il 2,6% dell'intera popolazione: ogni anno si laureano oltre circa 5 mila studenti stranieri, e, in considerazione del costante aumento delle "seconde generazioni", questi dati sono destinati ad aumentare ulteriormente.

Oltre ai cambiamenti socio-demografici, ad incidere sull'aumento del numero dei contesti di formazione multiculturali, vi è da considerare anche l'aumento dei processi di internazionalizzazione delle imprese italiane: il 13,4% delle imprese italiane con più di 50 addetti può essere definito, infatti, a tutti gli effetti "internazionale": poiché ha trasferito, o delocalizzato all'estero parte delle proprie funzioni, segmenti di produzione e di stabilimenti; oppure perché ha acquistato all'estero marchi, ha creato accordi, alleanze, fusioni, *joint venture*.

3. Culture e dimensioni "nascoste"

Gestire in modo efficace le dimensioni culturali implica non solo gestire quelli che possono essere gli aspetti visibili, o più superficiali della cultura, come ad esempio la scelta della lingua da usare durante le attività formative in considerazione del livello di competenza linguistica dei partecipanti, la scelta del sesso del formatore, dell'abbigliamento appropriato, dei cibi e delle bevande per i break, il rispetto per le abitudini religiose, ecc. Ma significa, soprattutto,

tenere in considerazione e gestire, quelli che sono gli aspetti invisibili, o più profondi delle culture dei partecipanti alle attività formative, che si manifestano in modo istintivo, spesso inconscio e automatico oltre le parole e i gesti.

Hall (1959; 1966) ha introdotto i concetti di “linguaggio silenzioso” e di “dimensione nascosta”, per indicare come gli aspetti culturali determinino e prendano forma negli aspetti extralinguistici delle comunicazioni e delle interazioni con gli altri: negli aspetti *paralinguistici* del ritmo, del tono di voce, dell'uso delle pause, ecc.; negli aspetti *non verbali* della mimica e della gestualità; nella *prossemica* (l'utilizzo dello spazio) e nella *cronemica* (la relazione con il tempo). Hofstede (2010), Trompenaars e Hampden-Turner (1998) ci ricordano come i fattori storici, sociali e politici, influenzino *valori* e *assunti* culturali, così come il modo di risolvere problemi, di pensare e di interagire di persone provenienti da paesi diversi.

Benché le variazioni culturali osservabili nei comportamenti dei membri di un gruppo possano dipendere anche da elementi quali le situazioni, il carattere, lo stato emotivo, è possibile identificare alcune dimensioni, lungo le quali si registrano differenze e peculiarità culturali:

1. Comunicazione ad alto vs basso contesto: Chi privilegia una *comunicazione ad alto contesto* (tipica in paesi quali l'Arabia Saudita, il Kuwait, Messico, Nigeria, Giappone, Cina, Sud Corea, Vietnam), predilige uno stile di comunicazione indiretto, metaforico, aperto a più interpretazioni; rintraccia i significati della comunicazione nel contesto e leggendo tra le righe. Apprezza valori orientati al gruppo, alla modestia; ritiene che gli interlocutori debbano salvarsi la faccia. Chi privilegia una *comunicazione a basso contesto* (tipicamente le culture anglosassoni e i paesi nordici: Germania, Svizzera, Danimarca, Svezia, Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Australia), attribuisce i significati della comunicazione agli aspetti verbali: l'uso diretto delle parole non lascia adito ad altre interpretazioni. Ritiene importanti valori individualistici, tra cui preservare la propria autostima.

2. Alta vs bassa distanza dal potere: Nelle culture con un'*alta distanza dal potere* (tipiche in Slovacchia, Russia, Romania, Messico, Venezuela, paesi Arabi, Cina) la gerarchia è molto importante; si riscontra un forte bisogno di dipendenza dalla figura del docente, che viene spesso trattato con deferenza e paura, e che rappresenta la saggezza, lo *status quo* da seguire. In queste culture i partecipanti alle attività formative non mostrano iniziativa: parlano solo se interpellati e accettano “punizioni”. Nelle culture con una *bassa distanza dal potere* (ad esempio in Austria, Israele, Danimarca, Irlanda, Svezia, Norvegia, Finlandia) docente e studenti si relazionano in modo paritario e con reciproco rispetto. Gli interventi e la partecipazione in aula dei formandi sono frequenti: fanno domande, discutono, criticano.

3. Individualismo vs. collettivismo: Nelle culture *individualiste* (ad esempio negli Stati Uniti, in Australia, Gran Bretagna, Olanda, Nuova Zelanda, Belgio, Ungheria) i partecipanti ad un'attività formativa si attendono di essere trattati come “individui” e in modo imparziale. Il confronto, le discussioni e le critiche sono apprezzate. L'apprendimento è *long life learning* e l'obiettivo non è tanto “imparare a...” ma “imparare ad imparare”. Nelle culture *collettiviste* (ad esempio in Guatemala, Ecuador, Panama, Venezuela, Colombia, Indonesia, Pakistan, Perù, Taiwan, Cina) è difficile che gli studenti interagiscano in aula, soprattutto se il gruppo è composto da estranei. L'armonia e il salvare la faccia sono delle virtù, quindi il confronto e i conflitti dovrebbero essere evitati, o formulati in modo che nessuno venga urtato. La vergogna è un modo di correggere chi offende. Il docente deve ricordarsi che sta gestendo una relazione non con un individuo singolo, ma con un membro di un gruppo, e che l'esitazione ad esprimersi si riduce solo all'interno di un piccolo gruppo, in quanto le risposte individuali possono diventare risposte di gruppo.

4. Maschili vs. femminili: Nelle culture *maschili* (tipiche in Slovacchia, Giappone, Ungheria, Austria, Venezuela, Italia, Messico) l'eccellenza

za è ricercata e premiata; i “migliori” sono la norma, e gli studenti cercano di rendersi visibili in aula, di competere apertamente l’uno con l’altro. Il fallimento non è accettato e può essere severamente autopunito. Il docente è tipicamente un uomo. Nelle culture *femminili* (tipiche di Svezia, Norvegia, Olanda, Danimarca, Slovenia, Costa Rica) gli studenti più deboli sono incoraggiati; la “media” sono la norma e l’eccellenza non è premiata. Il docente può essere indistintamente un uomo o una donna.

5. Alto vs. basso evitamento dell’incertezza:

Nelle culture con un *alto evitamento dell’incertezza* (ad esempio in Grecia, Portogallo, Guatemala, Ungheria, Belgio, Russia) prevalgono situazioni di apprendimento molto strutturate: obiettivi, contenuti, metodologie e tempi vengono prefissati in modo rigido. Gli studenti difficilmente criticano o esprimono il proprio disaccordo con il docente, in quanto il disaccordo è considerato un tradimento personale. Le culture con un *basso evitamento dell’incertezza* (tipiche in Singapore, Jamaica, Danimarca, Hong Kong, Svezia, Cina, Vietnam) non prediligono situazioni molto strutturate: preferiscono contesti di apprendimento aperti, con obiettivi, orari, programmi generali. Disaccordi e argomentazioni sono considerati uno stimolante esercizio.

Fenomeni e dimensioni sopra citate, accrescono la necessità che i formatori siano in grado di gestire in modo efficace i processi formativi, tenendo in considerazione come le specificità culturali possano influenzare le dinamiche insegnamento/apprendimento, così come le interazioni all’interno dei gruppi di formazione. Diversi pattern di comportamento, e diversi sistemi valoriali tra le culture di provenienza dei formatori/docenti e dei partecipanti, possono infatti costituire fonti di *misunderstanding* e di *fallimento*.

4. Implicazioni per la formazione formatori

Per il formatore-progettista, le implicazioni delle differenze cross-culturali ricadono anzi-

tutto nella fase di analisi delle esigenze formative, nella comprensione di caratteristiche e specificità dei partecipanti; nella definizione del programma formativo, nella progettazione dei contenuti, e nella scelta delle metodologie. Ad esempio, per progettare delle attività di formazione rivolte a gruppi multiculturali sul sistema di credito delle banche, occorrerà tenere in considerazione quali sono gli atteggiamenti prevalenti nei diversi paesi verso il debito e l’uso delle carte di credito (che in America ed in India possono essere molto diverse). Sarà inoltre necessario preparare i materiali nella lingua condivisa dai membri del gruppo, o, se occorre, in multilingua.

Il formatore-docente dovrà essere in grado di gestire un gruppo con una lingua di “intermediazione”, e se dovesse occorrere di utilizzare più lingue, per facilitare l’inclusione, la partecipazione, la comprensione di tutti i partecipanti. Nella sessione introduttiva, dedicata alla spiegazione del corso e delle metodologie formative, potrà dedicare del tempo per spiegare quali possono essere le differenze negli stili di insegnamento/apprendimento nelle diverse culture. Durante la conduzione dell’attività formativa, per facilitare la partecipazione anche di quei membri del gruppo per cui culturalmente non è usuale l’interazione in aula, dovrà far uso del piccolo gruppo (3-4 persone). Gli potrà essere utile, durante le attività formative, prevedere più momenti e modalità di raccolta di feedback (attraverso questionari, cassetta dei feedback, confronto diretto a fine lezione, ecc).

Affinché i formatori che gestiscono gruppi multiculturali possano acquisire le *competenze interculturali* necessarie a gestire in modo efficace diversi momenti e attività della formazione, risulta molto importante la formazione dei formatori, che come obiettivi dovrebbe avere quello di:

- fornire conoscenze rispetto a come culture e differenze valoriali possano manifestarsi negli stili di comunicazione, nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento e nelle interazioni d’aula;
- far sviluppare una buona capacità di micro-osservazione e di ascolto attivo, che gli consenta-

- no di riconoscere le manifestazioni culturali negli aspetti di comunicazione non verbale;
- aumentare la consapevolezza rispetto ai propri stili comunicativi e ai propri valori; sviluppare un atteggiamento di apertura, di rispetto, di sospensione dei giudizi; un reale interesse e curiosità per la diversità;
 - sviluppare un livello di *sensibilità interculturale etno-relativo* (Bennett, 1993) che consenta di riconoscere diversi modelli culturali, e di modellare i propri stili di conduzione delle attività formative in tempo reale, evitando di ridurre il modello degli altri al proprio.

Riferimenti bibliografici

- Bennett M.J. (1993). "Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in
- Paige R.M. (a cura di). *Education for Intercultural Experience*. Intercultural Press, Boston
- Caritas Migrante (2011). *Immigrazione, Dossier statistico 2011 XXI Rapporto sull'immigrazione di Caritas*
- D'Ignazi, P. (2005). *Educazione e Comunicazione Interculturale*. Ed. Carocci
- Hall E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday and Co.
- Hall E. (1966). *The hidden dimension*, Anchor Books
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of mind*. McGraw-Hill
- Nisbett R.E. (2005). *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently and why*. Ed. Nicholas Brealey Publishing
- Pontecorvo C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (a cura di), Pontecorvo C., Ajello Messina A.M., Zuccheromaglio C. Carocci
- Sinclair J., Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press
- Trompenaars F., Hampden-Turner C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Kindle Edition. www.istat.it