Biblioteca della Fondazione

Atti del convegno

ABITARE LE DIVERSITÀ

Culture e complessità nuove

Fondazione
Intercultura
ets

ABITARE LE DIVERSiTÀ

Culture e complessità nuove

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura ets

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale.

www.abitarelediversita.org

www.fondazioneintercultura.org

Finito di stampare nel mese di settembre 2024

ISBN 978-88-942887-5-9

Sommario / *Table of contents*

Il convegno 7

The conference 9

Programma / *Programme* 11

Sessione di apertura / *Opening session*

Abitare le diversità
Roberto Ruffino 17

Vivere la complessità
Mauro Ceruti 25

Cultural complexity
Ulf Hannerz 35

Superdiversity and social complexity
Steven Vertovec 47

Sessione / *Session* 1
Complessità culturale / *Cultural Complexity*

Gnoseologia della complessità
Annamaria Anselmo 63

The perceptual construction of otherness and cultural complexity
Milton Bennett 71

***Essere umani*. Il valore dell'errore e dell'imprevedibilità nella civiltà dell'automazione**
Piero Dominici 101

The creole alternative. A glorious future for diversities
Thomas Hylland Eriksen 117

Perché dovremmo passare dal concetto di diversità a quello di unicità
Chiara Busdraghi e Claudio Mennini 131

Città e cittadinanze nel tempo della complessità
Anna Lazzarini 133

IA: differenza di natura, colonizzazione, compiti etici politici
Ariel Pennisi 147

Sessione / *Session* 2
Complessità culturale / *Cultural Complexity*

The loss of shared reality: origins and implications
Mark Buchanan 175

Emozioni in relazione. Strutture epistemologiche ed etiche per le ecologie sociali miste umano-robot
Luisa Damiano 193

Sistemi complicati e sistemi complessi
Giuseppe Gembillo 225

The embarrassment of complexity in the age of complexity
Ton Jörg 247

Living within Diversities: An Exploration of Complexity, Diversity, and Sense-Making
Rika Preiser 281

Logica dell'identità, logica delle somiglianze: la via difficile della convivenza
Francesco Remotti 293

Un patrimonio di tutt*. I Musei scolastici: incubatori di un nuovo approccio all'educazione al patrimonio culturale per una cittadinanza attiva e inclusiva
Franca Treccarichi 323

Sessione / *Session* 3
Interazioni culturali complesse / *Complex cultural interactions*

Cultural complexity in the post-colonial Era and prospects of nation-building in the global South and the global North
Dmitri Bondarenko 331

Vivere la complessità dell'ottimismo: una pratica quotidiana
Massimo Bustreo 373

Insegnare antropologia in contesti nativi
Adriano Favole 389

Lessico interculturale: la riscoperta delle parole
Serena Gianfaldoni 391

Paura della complessità e teorie del complotto
Milena Santerini 421

Embracing Complexity, Finding Simplicity: Intercultural Communication Beyond Ethnocentrism and Essentialism
Arjan Verdooren 433

Sessione / *Session* 4
Insegnare la complessità culturale / *Teaching cultural complexity*

Insegnare a giovani 'liquidi' a osservare la comunicazione interculturale
Paolo Balboni 465

Transformative learning in a world of increasing complexity, diversity and mobility
Veronica Boix-Mansilla 491

Cancel culture: complessità o semplificazione?
Guido Bosticco 493

Sul valore/funzione dell'intercultura oggi: per l'uomo planetario e il ruolo della scuola
Franco Cambi 509

Empathy in education and the EPIC tool
Gabriella Landler-Pardo 529

Interstizi, graffette e altre piccole scoperte. Riflessioni metodologiche sulla pratica antropologica
Valentina Porcellana 531

Conclusioni
Roberto Ruffino 551

Sessione / Session 4

Insegnare la complessità culturale
Teaching cultural complexity

Insegnare a giovani "liquidi" a osservare la comunicazione interculturale

Paolo Balboni

Nato nel 1948 in Italia, frequenta la scuola primaria in Argentina e Cile e la secondaria in Emilia. Si laurea all'Università di Venezia e completa la sua formazione con due borse Fulbright negli Stati Uniti. Entra come ricercatore all'Università nel 1984; dopo un periodo (1992-1995) come docente di Didattica dell'Italiano all'Università per Stranieri di Siena, dove è anche Pro-rettore e dirige il Centro Linguistico, ritorna a Venezia, come professore ordinario di Didattica delle Lingue: è stato Preside della Facoltà di Lingue, ha diretto il Dipartimento di Scienze del Linguaggio, il Centro Linguistico, ha fondato il Laboratorio Itals, per la formazione dei docenti di italiano nel mondo e il Laboratorio di Comunicazione Interculturale. È stato più volte Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere ed è stato presidente mondiale della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (2016-2018). Nel 2018 si è ritirato dall'insegnamento attivo ed è professore onorario dell'Università di Venezia. Ha scritto e curato saggi e volumi scientifici nell'ambito dell'insegnamento della lingua materna e seconda, delle lingue etniche e straniere, sperimentando anche nuove forme di 'libro', con video, testo e link alla ricerca online (Thesaurus di Linguistica Educativa). I suoi studi vanno dall'epistemologia della ricerca alla formazione dei docenti, ai modelli operativi e alle tecniche di classe.

Abstract *Gli adulti cresciuti nel Novecento vengono da una tradizione che crea categorie per classificare la complessità delle cose – della lingua, della società, della natura, degli affetti ecc. Nel nostro secolo la globalizzazione, i rimescolamenti sociali, lo tsunami di informazioni e comunicazione legata alla rete hanno reso difficilissimo organizzare cognitivamente la realtà. La complessità descritta da E. Morin ha lasciato spazio alla società*

liquida descritta da S. Bauman: tutto è fluido, dalla politica al genere, dall'arte al lavoro, dalla comunicazione alla lingua. Ci si prova, sperando che funzioni. Nella comunicazione questo ha travolto il modello classico di Jakobson e di Hymes: nei social network spesso scompaiono emittente e destinatario, gli scopi iniziali di un post si stravolgono e possono generare indifferentemente influencers e haters; nella lingua si parla "come viene viene", senza un progetto testuale e una strutturazione sintattica ampia. Se si accetta la logica "liquida", la dimensione culturale legata all'apprendimento di lingue seconde e straniere diventa aneddotica, stereotipica, si riduce a cultura spicciola che serve a comunicare ma non a capire la forma mentis del popolo di cui si studia la lingua, e lo scambio interculturale diventa una raccolta di osservazioni minime, casuali, non organizzate, sulle differenze, senza una categorizzazione che ne strutturi la complessità rendendola comprensibile. L'intervento propone una logica modellizzante, offre uno strumento non per "imparare" la comunicazione interculturale, cosa impossibile, ma per "osservare" le differenze, per classificarle, per permettere a ciascuno di creare e modificare, in una logica di lifelong learning, una propria grammatica della comunicazione interculturale dando struttura alla propria esperienza di incontro e interazione con altre culture e rende conto di alcune sperimentazioni in tal senso.

Questo convegno focalizza la complessità, cerca di descriverne le molteplici sfaccettature e di analizzare le parole che la descrivono, i concetti che vengono posti in campo per descriver,a, per analizzarla. Tuttavia, un approccio descrittivo, analitico – che pure è fondamentale e di estremo interesse – non è funzionale in linguistica educativa, la branca delle scienze del linguaggio che si occupa dell'educazione linguistica e dell'insegnamento linguistico: la descrizione delle grammatiche coinvolte nella comunicazione non genera performance, non si traduce automaticamente in uso della lingua. Il problema che cerchiamo di affrontare in questo contributo è quello di trovare modi per superare la fase di analisi, di descrizione della complessità (culturale e interculturale, nel nostro caso) e di individuare percorsi orientati all'azione, alla dimensione pragmalinguistica e pragmaculturale.

Ma, come recita l'adagio, "per insegnare il latino a Pierino non basta conoscere il latino, devi conoscere Pierino": nel caso del pubblico della Fondazione Intercultura, bisogna conoscere l'adolescente; nel caso di

Erasmus il giovane. Non l'adolescente o il giovane decontestualizzato, tuttavia, quello descritto dalla psicologia e dalla sociologia in termini generali, bensì l'adolescente delle scuole superiori o il giovane delle università italiane degli anni Venti di questo secolo, quello che passa ore della sua vita in relazioni interpersonali mediate dalla tecnologia di comunicazione sociale. L'adolescente e il giovane che sono cresciuti nella *liquid modernity* di Symunt Baumann anziché, come noi adulti, nella *pensée complexe di Edgar Morin*.

Vedremo per grandi linee le caratteristiche dell'adolescente "liquido", il modo in cui affronta l'esperienza interculturale; poi ci chiederemo che cosa significhi saper comunicare tra lingue e culture diverse; infine proporremo uno strumento per aiutare lo studente "liquido" a scoprire che anche la comunicazione più liquida ha una struttura sottesa, e che si può diventare padroni, e non solo utenti sprovveduti, della comunicazione (interculturale) osservandone e poi gestendone la complessità.

1 L'adolescente "liquido"

Tutto è complesso, la natura, la vita, l'amore, le società.

Di fronte alla complessità, esistono due reazioni possibili, che abbiamo accennato sopra:

a. l'analisi affidata agli intellettuali (i filosofi del mondo classico, i monaci del Medioevo, gli umanisti del Rinascimento, gli scienziati fisici e sociali del Sette-Ottocento e i socio-antropologi del Novecento e di oggi, noi che partecipiamo a questo convegno;
b. la semplificazione, il riduzionismo, il disinteresse, il rifiuto più o meno consapevoli, atteggiamento frequente tra gli strati meno colti e cognitivamente formati della popolazione, l'"uomo qualunque".

Nel succedersi dei secoli si può osservare una "sindrome del pendolo", per usare una metafora diffusa, tra complessità (il governo dei "mi-

gliori") e semplificazione, che oggi chiamiamo populismo. Il potere nel mondo classico era complesso, aveva due re, due arconti, due consoli, ma periodicamente si semplificava il potere affidandolo al cosiddetto "uomo solo al comando", il tiranno, il *dictator*. Il mondo trascendentale del mondo antico era complesso, ogni emozione aveva un dio eponimo, così come ogni fenomeno naturale, fino a quando Akenamon o i cristiani lo semplificavano proponendo una trascendenza monoteista. È il pendolo tra "cerchiamo di capire insieme" e "o con me o contro di me". E in questo 2024, che vede al voto due terzi dell'umanità, si prevede una conferma della tendenza a oscillare dalla complessità democratica alla semplificazione populista o autoritaria.

Tra il secondo e il terzo millennio il pendolo si è mosso nella direzione della semplificazione: la società complessa descritta da Edgar Morin è diventata la società liquida descritta da Sygmunt Baumann. La globalizzazione ha liquefatto i confini linguistici e culturali; le crisi economiche hanno liquefatto l'ascensore sociale, che era il cardine per motivare un adolescente e un giovane ad affrontare la complessità; l'individualismo, il darwinismo economico-sociale, la secolarizzazione religiosa e la de-ideologizzazione politica hanno liquefatto le strutture della 'modernità' illuminista e otto-novecentesca, lasciando spazio a partiti politici *liquidi*, governi *liquidi*, alleanze *liquide*, senza radicamento territoriale e sociale; a una concezione di genere sempre più *fluida*; ad amori *liquidi*, "mettiamoci insieme e speriamo che ci vada bene"; alla vita vissuta alla giornata, "come viene viene": il titolo di un libro scritto da un maestro, Marcello D'Orta, nel 1990 era profetico nel segnalare il progetto di vita di un ragazzo *liquido*: "Io, speriamo che me la cavo".

A tutto ciò ha dato voce Zygmunt Baumann, il teorizzatore della post-modernità, descritta in *Liquid Modernity* (2000), *Liquid Love* (2003), *Liquid Life* (2005), *Liquid Fear* (2006), *44 letters from the liquid modern world* (2010), *Culture in a Liquid Modern World* (2011, tutti editi da Polity a Cambridge), che disegna il contesto di questa nostra riflessione – riflessione amara, visto che dedicato il mio volume fondamentale a Edgar Morin, ma nel 2023 ho dovuto cambiare il titolo da *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse* a *nelle*

società liquide, visto che un linguista educativo non può immaginare una compagine di studenti come li vorrebbe lui, ma come sono, seduti nei banchi di una scuola del 2024 (quanto diversa da quella del 1994, come struttura?), con un cellulare nascosto sotto il banco mentre il prof continua a spiegare come ha sempre fatto.

Il cellulare sotto il banco serve all'adolescente e al giovane a restare connesso (non "in relazione con", limitiamoci al "connesso a", per ora) con i suoi compagni, per comunicare con loro: *cum munis* era l'atto di mettere insieme le munizioni, gli armamenti, i viveri, tra persone che erano anche *cum pane*, compagni, che condividevano lo sforzo di raggiungere un obiettivo, di solito militare. Che obiettivo ha un ragazzo che studia ma è convinto (glielo martella i mass media, anche se statisticamente non è vero) che in Italia non troverà lavoro, che sono le raccomandazioni e le relazioni amicali e familiari che possono aprirgli qualche strada? L'abbandono scolastico, cioè il liquefarsi dell'istruzione, oscilla tra il 13 e il 15%; i *neet*, frutto del liquefarsi della prospettiva lavorativa, sono il 23% dei giovani, secondo Eurostat; nelle elezioni del 2022 solo il 3% dei candidati aveva meno di 30 anni, e nel novero del 40% circa di astenuti nelle votazioni circa due terzi sono giovani, attestando il liquefarsi dell'impegno politico.

La comunicazione è il collante della società, complessa o liquida che sia, ne è il prodotto ma è anche lo strumento di elaborazione e progettazione del cambiamento, dell'evoluzione. È una cartina di tornasole della società. Come è la comunicazione dello studente adolescente o giovane in questo decennio?

I testi

Il filosofo antico aggiungeva papiro al suo rotolo, al suo *volumen*, fin quando aveva concluso la sua riflessione; il libro degli amanuensi come quello di Gutenberg o un file in Word sono divisi in pagine, ma ciascuna fluisce nella successiva e si inseriscono quante pagine servono per completare il testo; sono i testi che dominano, mentre i contenitori si adeguano. I testi della comunicazione giovanile non si impongono al contenitore ma, come l'acqua, assumono la forma del contenitore, al forma degli SMS, dei messaggi Whatsapp, dell'iconografia di Instagram,

degli emoticon e delle faccette che hanno sostituito le parole, ecc. I testi devono essere abbreviati per essere contenuti in alcune piattaforme, e nella prassi dei ragazzi i testi spesso vengono frantumati in una sequenza di mini-testi composti da una o due frasi e spediti al destinatario (ammesso che ci sia, come in Whatsapp; spesso non c'è un destinatario implicito, come nei post dei *social media*); nella frantumazione – ma come si vede nella scuola anche nei testi non vincolati dal contenitore, come un tema o una composizione – la loro sintassi (*syn tàssein*, "intrecciare insieme") non è più complessa (*cum plecta*, "intrecciata insieme") ma è liquida, casuale, procede per accumulo ("questo e poi quello e poi quell'altro e poi...": un flusso continuo, come quello di un fiume), procede in modo destrutturato. Questa struttura paratattica, di frasi minime (soggetto, verbo, uno o due complementi) messe in successione, diventa proibitiva quando si tratta di comprendere e produrre testi argomentativi e narrativi, che richiedono congiunzioni subordinanti e *consecutio temporum* complesse.

La lettura

La lettura dei non-nativi digitali, come me e i lettori impliciti che ho in mente mentre scrivo, è verticale, è la pagina del libro che leggete o la pagina A4 su cui sto scrivendo al computer: si va dall'alto in basso e, studiando, si evidenziano le parole chiave dando in tal modo una struttura al fluire delle frasi, dei periodi, dei capoversi; il 'contenitore' dei testi dei nativi digitali non è solo piccolo, ma nel computer e nel tablet è orizzontale, e la lettura non è dall'alto in basso, sequenziale, ma è radiale si dipana in un insieme di testi e co-testi in una logica di ipertesto, in cui non si procede in maniera sequenziale (dall'alto al basso, segnando le parole chiave), ma dal centro alla periferia, ai riquadri laterali, ad altre pagine e siti, navigando (altra metafora legata alla fluidità) e spesso naufragando in internet o in wikipedia o tra i post, incapaci di tornare consapevolmente al punto di partenza: la digressione diventaitinerario principale, "come viene viene", "io speriamo che me la cavo".

La scrittura

La scrittura, come dicevo sopra seguendo Isaac Iser, ha bisogno di un *implied reader*, perché è il destinatario che influisce sulle scelte comunicative dell'emittente di un testo: un post su un *social* spesso nasce senza un destinatario, è l'espressione di un pensiero o di una sensazione, un pettegolezzo, una battuta, uno sfogo, e dopo qualche condivisione (i post vengono continuamente condivisi, quindi hanno una diffusione in progressione geometrica) si perdono anche le tracce dell'emittente, e indipendentemente dallo scopo iniziale dei chi lo ha creato il post può essere trasformato da un *influencer* che ha come scopo il denaro o da un *hater* che incita un compagno fragile al suicidio: e se non c'è un emittente che manda un messaggio a un destinatario per raggiungere uno scopo non c'è comunicazione in senso proprio.

L'oralità

"L'italiano e l'inglese che so vanno benissimo per quel che mi servono, basta che gli altri mi capiscano, in qualche modo...": l'italiano procede paratatticamente, "come viene viene", e l'inglese si riduce all'*English as a Lingua Franca*, ormai ampiamente teorizzato e descritto: una sorta di pidgin ipersemplificato dal punto di vista morfosintattico, con una gamma di errori permessi (assenza della *–s* alla terza persona; doppio futuro nei periodi con principale e subordinata; imprecisione nelle preposizioni; plurale di *information*, *advice*, *news* ecc.; e così via): la funzionalità dell'inglese lingua franca è confermata agli adolescenti dalle performance di modelli quali i cantanti e gli sportivi italiani che spesso parlano in un inglese 'maccheronico', per usare un'espressione classica.

L'esperienza interculturale

L'adolescente in progetti di scambio della Fondazione Intercultura, così come il giovane in Erasmus o altri progetti di scambio internazionale, nuota in questa liquidità sociale ed esistenziale senza preoccuparsi troppo del percorso.

Quando è ancora in Italia, prima di partire, lo studente Intercultura sta con gli amici, con loro ci si capisce sempre; una volta partito, i membri del gruppo/branco continuano ad essere vicini a lui su TikTok, Instagram e altri mezzi di comunicazione sociale in rete: "Andare in giro per il mondo? Bello! Io speriamo che me la cavo, e comunque anche là ci sono TikTok, Instagram, e se voglio posso chiamarli con Whatsapp". Ci sono, è vero, alcune ore di scuola e altre ore con la famiglia ospitante: ma se l'esperienza è troppo complessa, se non si sa concettualizzarla dal punto di vista interculturale, le lezioni e la vita in famiglia sono incombenze, sono cose necessarie, ma non sono la "vita vera", quella che è sui social media, come se si fosse a casa, a 500 metri di distanza, nella stessa scuola.

Lo studente Erasmus non ha neppure la vita in una famiglia straniera: vive nello studentato e nei bar, con altri studenti Erasmus di vari paesi, comunicando in inglese lingua franca e riducendo a contatto culturale occasionale quello con la città ospitante.

Questa concezione non è aperta, disponibile alla diversità, pronta a cercare di capirla, di organizzarla concettualmente: è casuale, fatalista, chiusa in sé e nel proprio gruppo, disinteressata al 'fuori da noi' se non per poterci galleggiare: l'esperienza, *inclusa quella interculturale*, scivola come acqua: per un po' ci bagna, ma poi evapora. Certo, ci sono molte abitudini curiose, cose diverse dall'Italia, dalla scuola italiana, dalla famiglia italiana, dalla movida giovanile nelle città italiane: informazioni da condividere con gli amici sui social, informazioni che una volta raccontate (e spesso derise, ridotte a "stranezze", con una logica comparativa pregiudiziale: "in Italia siamo meglio") le osservazioni evaporano, come l'acqua, non diventano sistema, non portano all'analisi o alla comparazione strutturata: sostanzialmente, *non sono interessanti dal punto di vista cognitivo, quindi non mette conto dedicarci più attenzione di quanto serva per sopravvivere, La vita è altrove.*

Dalla premessa alla proposta

Il problema diventa, quindi:

a. come sensibilizzare lo studente in mobilità al tema dell'intercultu-

ralità, della cultura quotidiana e della civiltà come complessa rete di modelli che costituiscono l'identità di un popolo: non è il tema di questo contributo, che focalizza la *comunicazione* interculturale come strumento necessario per l'*educazione* interculturale: è l'ambito proprio di ricerca e di azione della Fondazione Intercultura;

b. quale strumento dare perché il punto 'a' non rimanga un nobile intento: "dimmi, e io dimentico; fammi fare, e io imparo" diceva Confucio. Cosa *far fare* per indurre all'osservazione e poi alla comparazione interculturale – osservazione strutturato, in grado di creare ordine nello tsunami interculturale che lo studente evita rifugiandosi nei social media? È l'argomento di questo contributo.

2 Un "modello" per l'osservazione della comunicazione interculturale

2.1 La nozione di "modello"

Nel titolo del paragrafo abbiamo usato "modello". È una nozione che viene spesso usata come sinonimo di "teoria" ("il modello sintattico di Chomsky") o per indicare una struttura che raccoglie i tratti caratterizzanti di un fenomeno divenendo parametro di riferimento ("L'uomo di Vitruvio offre il modello delle proporzioni nel corpo umano") o fornendone un'astrazione ("il modello veneto di piccola e media industria"): in tutti i casi, l'idea è quella di una struttura formale che serve da di punto di riferimento – idea intuitivamente chiara, ma ci sono tuttavia accezioni più rigorose di "modello".

La "teoria dei modelli", proposta negli anni Trenta dal filosofo polacco Tarsky, si occupa dei parametri di veridicità delle frasi e poi della logica semantica nelle definizioni scientifiche: un modello è l'interpretazione vera, e quindi unica e perennemente valida, di un enunciato (linguistico, logico-formale, algebrico, ecc.; per approfondimenti, Rothmaler 2000); il concetto di "modello" è utilizzato anche nelle scienze cognitive, sebbene con un'accezione meno forte di quella di Tarsky: in *Cognitive Psychology*, del 1967, Neisser introduceva un modo di concettualizzare fenomeni che consiste nella creazione di modelli intesi come schemi validi sul piano logico, una struttura che include tutti e

solo i fattori rilevanti di un'idea, di un'azione, di un oggetto (Legrenzi 2002): in un modello vanno rappresentate solo le proprietà "emergenti" dell'oggetto in modo che le informazioni accessorie o imprevedibili non lo sovraccarichino (per approfondimento Balboni 2011). Quindi proponiamo

a. un modello di competenza comunicativa, da vedere in azione laddove ci sono due lingua/culture in contatto;
b. un modello complesso, quindi gerarchico: i modelli semplici sono monoplanari (ad esempio, il teorema di Pitagora descrive un modello di relazione tra le dimensioni dei tre lati di ogni triangolo rettangolo e non ha bisogno di ulteriori modelli esplicativi), i modelli complessi, come quello di competenza comunicativa, sono costruiti in profondità, ogni voce è articolata al suo interno in modelli di rango inferiore;
c. i modelli semplici offrono conoscenza *dichiarativa* (frasi di solito composte da tue tronconi legati da un verbo quale *essere*, *avere*, *essere composto di*, *essere uguale a*, *includere* ecc); i modelli complessi generano conoscenza *operativa*, comportamenti: per questo il modello di riferimento del progetto che proponiamo in questo saggio è "A *performance-oriented* model of intercultural communicative competence" (Balboni, Caon 2014)

2.2 Modelli di competenza comunicativa interculturale

Ci sono, nella letteratura, molti modelli (definiti tali, ma non sempre coerenti con la definizione *hard* di modello che abbiamo richiamato sopra) di competenza comunicativa interculturale:

a. i modelli più noti, quelli di Bennet e di Deardorff (curatrice nel 2009 di un fondamentale manuale), sono mirati essenzialmente alla valutazione, all'*assessment* dell'atteggiamento interculturale (Bennet) e anche della competenza interculturale (Deardorff), e nello stesso impianto concettuale si inseriscono gli studi di Baiutti (2019) prodotti all'interno della Fondazione Intercultura; nella

prospettiva valutativa il punto di riferimento europeo è Byram, l'ispiratore del *INCA project: Intercultural Competence Assessment*, che può essere studiato nel sito della Commissione Europea; un quadro di insieme in questa prospettiva è in Dervin, Suomela-Salmi (2010);

b. modelli più attenti alla dimensione relazionale, all'empatia interculturale, sono quelli di Alvino Fantini (2019), l'*Intercultural Interlocutor Competence Model* e il *Worldviews Convergence Model*, in cui affronta soprattutto i problemi interculturali nelle spedizioni militari di *peace keeping*; il modello di Arasaratnam (2008), in cui l'empatia ha un ruolo fondamentale nella comunicazione interculturale, per cui siamo più sul versante degli atteggiamenti che su quelli della descrizione oggettiva della comunicazione; il modello di Young Yun Kim (2016, 2018), l'*Intercultural Communicative Competence Model*, in cui la comunicazione interculturale diviene spesso comunicazione interetnica e in cui l'oggetto vero non è la competenza comunicativa interculturale ma il suo uso nei processi di *cross cultural adaptation*; su questa linea di attenzione all'atteggiamento e alla relazione si collocano anche i modelli introspettivi di comunicazione interculturale di Jandt (2004) e di Al Araki (2015);

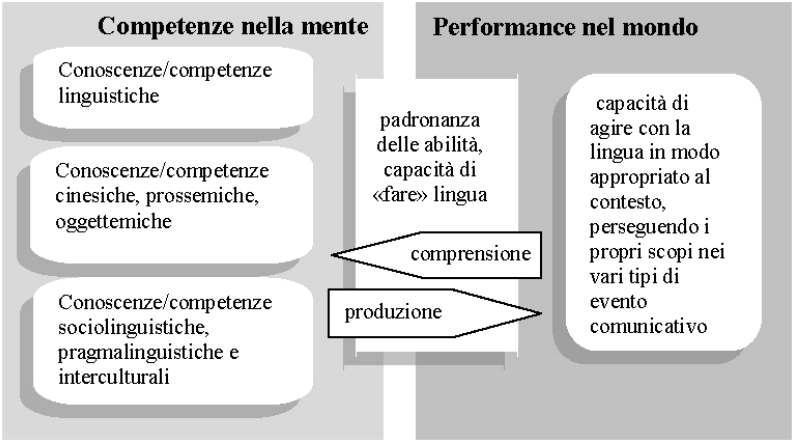
c. molti sono gli studi che hanno prodotto schemi, se non modelli veri e propri, sul marketing interculturale: dall'*Intercultural Communication Model of Relationship Quality* di Griffith e Harvey (2001) allo studio di Caon e Battaglia (2022) che utilizza il modello *proficiency-oriented* che abbiamo citato sopra[1].

La nostra prospettiva, proprio perché pragmalingjistica ed edulinguistica, richiede un modello diverso, che fin dagli anni Novanta del Novecento si basa sul modello di competenza comunicativa originato da Sauvignon e Hymes negli anni Settanta e poi ripeso e perfezionato

1 Approfondimenti sui vari modelli sono possibili, oltre che negli studi citati sopra, in Byram 2003 e in Gudykunst 2005; nella mappatura della ricerca sul tema in Otten e Geppert 2009; in Sadokin 2014; in Pillard 2017[2]; nella sintesi delle teorie della comunicazione interculturale di Panocová 2020.

in moltissimi studi di edulinguistica legati all'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue, in quanto per insegnare a comunicare bisogna avere un modello riferimento di competenza comunicativa.

Nella lingua materna il modello si visualizza in questo diagramma:



Lo schema si legge come segue:

a. la *competenza* comunicativa è una realtà mentale (riquadro a sinistra) che si realizza nel mondo (riquadro a destra), cioè in eventi comunicativi realizzati in contesti dove si usa la lingua per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo;
b. nella mente ci sono tre nuclei di *conoscenze*, cioè di grammatiche, che insieme costituiscono il 'sapere la lingua', e che possono diventare *competenze* che generano performance:
   - la *conoscenza/competenza linguistica*, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, testuale e lessicale;
   - le *conoscenze/competenze extralinguistiche*, cioè la capacità di comunicare con il corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicati-

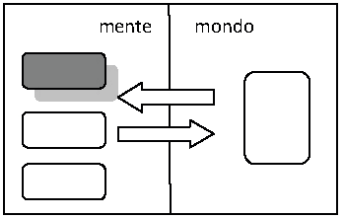
vo degli oggetti (oggettemica);

- il nucleo delle *conoscenze/competenze contestuali* relative alla lingua in uso, in contesto, in situazioni sociali: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;

c. le conoscenze/*competenze* mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua, quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità linguistiche;

d. i testi orali e scritti esistono in *eventi comunicativi*, che sono governati dalle regole sociali, pragmatiche, culturali: è negli eventi che si realizza il *saper fare con la lingua*, che dà senso all'uso della lingua.

Su questo modello di competenza comunicativa[2] nella lingua materna, si costruisce il modello di competenza comunicativa interculturale individuando i possibili punti critici dovuti al contatto, punti critici che, potenzialmente, possono generare conflitti comunicativi:



3. Problemi interculturali legati alla lingua

3.1 Problemi di comunicazione legati a suono della lingua

3.2 Problemi di comunicazione legati alla scelta delle parole e degli argomenti

3.3 Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali

3.4 Problemi comunicativi legati alla

2 Un approfondimento teorico è in Balboni 2011; l'applicazione del modello di competenza comunicativa alle lingue materne è in Balboni 2023a e quello alle lingue straniere, quindi con problemi interculturali, in 2023b; si noti che l'edizione originale del 2002 si chiamava *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, mentre l'edizione rinnovata del 2023 si intitola *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società liquide*.

struttura del testo

3.5 Problemi comunicativi di natura sociolinguistica: registri, appellativi, ecc.

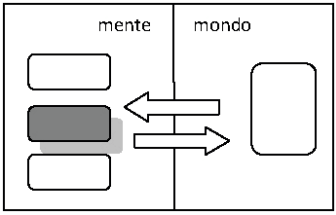
3.6 Problemi pragmatici di comunicazione: le mosse comunicative

2. Gli strumenti della comunicazione non verbale

2.1 Comunicare con il corpo: gesti, espressioni, odori e rumori

2.2 La distanza interpersonale come forma di comunicazione

2.3 Comunicare con oggetti; abbigliamento, gli status symbol, denaro, cibo, bevande, regali



1. Problemi di comunicazione dovuti al contesto

1.1 Problemi comunicativi legati al concetto di tempo

1.2 Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo status

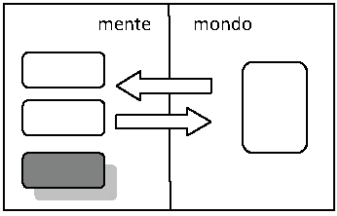
1.3 Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia

1.4 Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, fair play

1.5 Problemi comunicativi legati al mondo metaforico

1.6 Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e privato

1.7 Problemi comunicativi legati alle



discriminazioni e al politically correct

1.8 Problemi comunicativi legati all'idea di conoscenza, di educazione

1.9 Problemi comunicativi legati alla religione

1.10 Problemi comunicativi legati ad altri modelli culturali

4. Gli eventi comunicativi

4.1 Dialogo, conversazione

4.2 La telefonata, la mail, il messaggio

4.3 Riunione formale, lavoro di gruppo, pranzo di lavoro, negoziazione

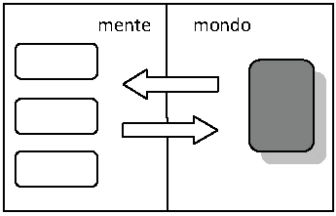
4.4 Il discorso pubblico: conferenza, presentazione

4.5 Il cocktail party, il pranzo, la cena, il barbecue

4.6 La festa, il relax, il gioco

4.7 Il corteggiamento

4.8 Altri eventi e generi, da aggiungere a seconda dei propri interessi



Le voci inserite nei riquadri sono indicative: a seconda delle coppie di culture a contatto, alcune possono essere espunte, altre inserite, come si vedrà nella descrizione del progetto *La comunicazione tra italiani e altri popoli* nel paragrafo 4. Lo stesso vale per alcuni pubblici specifici: gli studenti ad esempio includeranno tra gli eventi le lezioni, i test e gli esami, e così via.

2.3 La comunicazione interculturale non può essere insegnata

Lo schema che abbiamo riportato nel paragrafo precedente offre una prima idea della complessità della descrizione della competenza comunicativa interculturale, ma è solo un'idea approssimativa e per difetto:

a. si dice, ad esempio, "comunicazione tra italiani e ...", ma il popolo indicato dai tre punti è composto da milioni di persone, e quindi non sono due culture che interagiscono, sono singole persone che hanno come software of the mind, per usare la celebre metafora di Hofstede, i modelli culturali del loro popolo; non solo: se il paese cui si fa riferimento è grande le varietà interne non solo linguistiche ma anche culturali: un americano della costa, da New York e Boston a San Francisco e Portland, è profondamente diverso dagli americani continentali, quelle delle grandi pianure, così come un americano dei Grandi Laghi è alieno rispetto alla cultura texana o floridiense.

   Questo avviene anche in paesi medi (l'Italia meridionale ha modelli culturali diversi dalla Pianura Padana, la Baviera è diversa dalla Germania del nord) e anche per paesi più piccoli: Svizzera e Belgio, ad esempio, cono tri- e bi-lingui ma anche tri e bi-culturali. Quindi, la descrizione della comunicazione interculturale procede per grandi aggregazioni, in parte per stereotipi che contengono una parte di informazione veritiera ma sono incompleti nei dettagli locali e nella prospettiva personale;

b. la cultura di un popolo è in continua evoluzione, sia per il normale ricambio generazionale, sia per gli apporti dovuti al contatto con altre culture – contatto che non è solo fisico, personale, attraverso periodi di studio o di lavoro all'estero o l'arrivo di colleghi stranieri, ma è soprattutto mediatico, attraverso il cinema, la televisione, la letteratura.

   Quindi la descrizione della comunicazione interculturale tra ... e ... fissa i popoli sottintesi dai tre punti in un dato momento della

storia, ha bisogno per avvicinarsi al vero di un continuo aggiornamento;

c. finora abbiamo usato *cultura*, parola ombrello che include tutti i modelli culturali; in realtà questo iperonimo va scisso in due iponimi: *cultura quotidiana*, quella che in inglese è nota come *way of life*, che è fondamentale per la comunicazione quotidiana, quella cui si mira con l'insegnamento comunicativo delle lingue straniere, e *civiltà*, cioè la *way of being*, *way of thinking*, o in francese l'*esprit d'un peuple*: la serie di modelli culturali, soprattutto valoriali, che definiscono l'identità di un popolo – e qui sì che di solito possiamo parlarne in maniera abbastanza complessiva perché le varietà regionali all'interno di un popolo si smussano quando si va sui grandi temi di *civiltà*, dallo stato di diritto all'idea di giustizia, dal rapporto uomo/donna all'idea di conoscenza, dalla consapevolezza del proprio passato e dell'eredita culturale e di civiltà che ci ha lasciato all'idea di bellezza, di valore estetico, e così via.

La comunicazione interculturale, anche se descritta un modello affidabile, non può essere insegnata: troppo complessa, troppo variabile nel tempo, nello spazio e nelle realizzazioni individuali, di fasce d'età, di livelli di istruzione, di appartenenza politica e religiosa.

Non si può insegnare la comunicazione interculturale, non c'è un maestro in grado di descriverla e trasmetterla, non c'è un allievo in grado di recepirla e apprenderla: ma si può insegnare ad osservare la comunicazione interculturale.

È quanto abbiamo proposto nel progetto *Comunicazione tra italiani e ...* , utilizzando un modello operativo, uno strumento, che presentiamo nel paragrafo che segue.

3 Uno strumento per *osservare* la comunicazione interculturale

Non è possibile *insegnare* un oggetto mutevole e volatile, complicato oltre che complesso, come la comunicazione interculturale, ma è possibile insegnare ad osservarla e a classificare gli eventi comunica-

tivi che sono a rischio di incidenti comunicativi – e mentre l'incidente linguistico porta al massimo ad una momentanea incomprensione per cui si deve riformulare una frase e comunque viene perdonato dato che il parlante che sbaglia è straniero, l'incidente comunicativo coinvolge spesso *softwares of the mind* di cui si è inconsapevoli, che si considerano universali mentre sono cultura-specifici, quindi può portare a ridurre la disponibilità all'ascolto, o generare risposte aggressive, o a interrompere la comunicazione definitivamente.

Chi *vive* in ambienti interculturali ha certo esperienza di questi incidenti e apprende da tale esperienza; chi *comunica* in contesti interlinguistici e interculturali spesso focalizza i problemi di lingua, che appaiono immediatamente in superficie, e trascura i problemi dovuti sia alla differenza culturale, *way of life*, sia alla differenza di civiltà, *way of thinking*. Serve quindi uno strumento "fisico", di carta oppure un file, in cui registrare mano a mano gli incidenti che si vivono o cui si assiste, che vengono raccontati da amici o che si vedono nei film, che si leggono nei romanzi o nelle raccolte aneddotiche reperibili con Google.

L'attività di analisi che serve in questo caso non è l'analisi del sociologo o del linguista, ma è l'analisi condotta sul campo dal singolo studente a contatto con la diversità culturale, sulla base di quello che lui o lei vive, ascolta, vede, sente raccontare, legge; come ogni analisi, si basa su due processi:

a. la *categorizzazione*: le schede che guidano lo studente liquido alla scoperta (e potenzialmente alla padronanza) della complessità comunicativa interculturale non sono estemporanee ma si basano sul modello di competenza comunicativa che abbiamo visto sopra: grammatiche verbali, non-verbali, contestuali (cioè socio-culturali) e grammatiche socio-pragmatiche relative ai diversi tipi di evento e di genere comunicativo; ciascuna categoria è articolata – anche per guidare la scoperta della complessità – in sottocategorie che hanno un fondamento scientifico (ad esempio: le grammatiche verbali hanno potenziali punti critici a livello fonologico, morfosintattico, di struttura testuale e di scelta lessicale; le grammatiche non verbali sono articolate in cinesica, prossemica

ed oggettemica; ecc.) e che vengono proposte con una serie aperta di esemplificazioni che si concludono con *altri fenomeni*, per consentire di adeguare la scheda al contesto d'uso: lo studente in scambio internazionale aggiungerà ad esempio generi testuali come il *paper* e la *presentation* che non esistono nel sistema scolastico italiano;

b. la *classificazione*, che giorno dopo giorno, esperienza dopo esperienza, porta a scrivere una *entry* in una delle categorie proposte dallo strumento, trasformando la memorizzazione mentale, che può modificarsi nel tempo o addirittura, molto più spesso, sparisce, in memorizzazione fisica, in un file che mano a mano si allarga, si arricchisce di appunti, considerazioni, foto e così via.

Usare una scheda come questa è cosa in apparenza semplice e intuitiva, ma non lo è affatto nella realtà, come abbiamo appreso nelle varie esperienze condotte negli anni e soprattutto nel progetto mondiale di cui al paragrafo 4. È quindi necessario, a nostro avviso, che la formazione dello studente che va all'estero includa anche una guida alla complessità del fenomeno comunicativo interculturale e alla conseguente complessità della scheda – che diventa così uno strumento educativo, che attraverso la pratica dell'osservazione diventa *forma mentis*, *non scholae sed vitae.*

4 Il progetto in *open access* e *open authorship* "La comunicazione tra italiani e altri popoli"

4. 1 La struttura

Nel sito della "Collana Cultura Italiana Edilingua", facilmente raggiungibile con Google o altri motori di ricerca, sono ospitate delle schede-paese, che nei prossimi mesi saranno raggiungibili anche dal sito del Laboratorio di Comunicazione Interculturale, LabCom, di Ca' Foscari; l'indice comune a tutte le schede è quello visto sopra; la realizzazione delle schede, che vengono aggiornate periodicamente, funziona in questo modo:

a. un autore singolo o un gruppo di autori prepara la scheda base, che viene condivisa con decine e talvolta centinai di persone che vivono in situazione interculturale (docenti di italiano nel mondo, docenti stranieri in Italia, studenti in mobilità, personale di istituzioni e di aziende multinazionali);
b. le persone contattate intervengono, modificano, contrastano, integrano – suggerimenti che vengono accettati o negoziati o rifiutati dal curatore del progetto insieme agli autori – e firmano il loro intervento, figurando come collaboratori;
c. la versione integrata viene caricata online e chiunque può suggerire cambiamenti e integrazioni, ma anche proporre la traduzione di alcune sezioni, in modo che la scheda divenga bilingue e sia accessibile anche a persone che non hanno una competenza B1-2 in italiano, lingua generale del progetto; al momento studenti e docenti madrelingua spagnoli e greci hanno già tradotto le schede relative a questi paesi;
d. periodicamente le schede integrate e modificate vengono caricate, sostituendo la versione precedente.

Al momento del convegno, aprile 2024, sono disponibili le schede:

Albania
Argentina e Uruguay
Brasile
Cechia
Cile
Cina
Germanofonia (Germania, Austria, Svizzera tedesca: al momento è la scheda con il maggior numero di interventi, ha circa 40 collaboratori)
Grecia (bilingue)
Messico
Perù
Romania e Moldavia
Russia

Serbia e Balcani centrali
Spagna (bilingue)
Sudan e Nilo meridionale (la scheda non è bilingue, per problemi di natura informatica relativi all'uso dell'alfabeto arabo, ma è linkata a una volume bilingue italiano/arabo).

Sono in elaborazione e condivisione, quindi verranno rese disponibili all'inizio dell'estate 2024, le schede relative a *Giappone*, *India*, *Macedonia del Nord*, *Polonia*, ed entro l'autunno saranno rese disponibili *Belgio*, *Francia*, *Gran Bretagna*, *Olanda*.

Un'ulteriore serie di schede-paese è in fase di prima elaborazione.

4.2 Il possibile uso con studenti in scambio della Fondazione Intercultura

Abbiamo richiamato sopra la massima di Confucio secondo cui se il maestro *dice* l'allievo dimentica, se il maestro *fa fare* l'allievo impara.

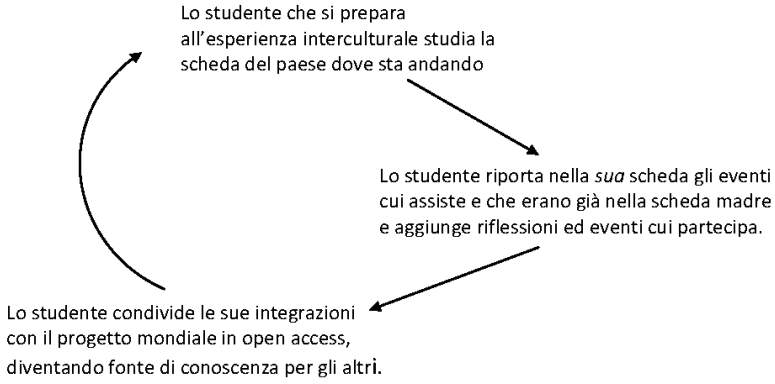
Le schede disponibili, quelle elencate sopra, sono testi che *dicono*: sono utili, sono un primo supporto all'esperienza interculturale; ma la logica è quella di dare allo studente in scambio sia la scheda che *dice* sia una scheda vuota in cui *far fare*, far creare una proprio manuale personalizzato di comunicazione interculturale:

a. copia-incollando nella scheda individuale le *entries* della scheda madre, mano a mano che se ne verifica la veridicità, la realtà, nelle esperienze che si vivono in prima persona;
b. inserendovi le proprie esperienze e riflessioni, che possono a loro volta essere comunicate al Progetto ufficiale per essere inserite nelle schede online

Si realizza in tal modo uno schema di analisi e riflessione sulla complessità (qui costituita dalla comunicazione interculturale) che vede la persona come soggetto autonomo del proprio apprendimento, lo pone in relazione con quanto prodotto da chi ha già appreso e ha con-

diviso e con chi, dopo di lei, esperirà lo stesso mondo:

L'ipotesi è che questa attività, questo *far fare*, sia utile sul piano performativo perché facilita la comunicazione interculturale ed evita, per quanto possibile, incidenti comunicativi; ma sia utile anche, se non soprattutto, perché insegna che



a. la complessità c'è, anche se spesso non ne siamo consapevoli;
b. la complessità può essere analizzata, quindi trasformata da esperienza "liquida", vissuta cercando di sopravvivere allo tsunami degli eventi e delle differenze, in esperienza "complessa", strutturata;
c. che cercare la struttura delle realtà complesse, anziché fuggire nelle ipersemplificazioni o nella liquidità, è utile *non scholae, se vitae.*

Una scheda simile a quella usata nel progetto mondiale, integrata con attenzione particolare al contesto, è in sperimentazione in altri contesti:

Scambi Erasmus

La sperimentazione impostata nell'anno corrente dovrebbe partire nel prossimo anno accademico presso l'Università di Urbino (usiamo il

condizionale, perché le difficoltà legate alla legislazione in tutela della privacy spesso rendono difficile la realizzazione di attività sperimentali in cui rifluiscono opinioni, pareri, valutazione delle singole persone riguardo ad altre persone e istituzioni):

a. gli studenti che si muovono verso un dato paese, ad esempio la Spagna, prendono atto della scheda già disponibile sulla comunicazione tra italiani e spagnoli, ma riportano sulla loro scheda "Erasmus in Spagna" solo le informazioni che ritengono rilevanti;
b. per tutto il periodo della permanenza all'estero gli studenti integrano la scheda, soprattutto in ordine alla vita accademica e alla relazione tra giovani coetanei;
c. al ritorno, gli studenti devono condividere le loro osservazioni in un'unica scheda "Erasmus in Spagna", che l'anno successivo verrà data ai nuovi studenti che vanno in Erasmus, chiedendo loro di verificarla, modificarla, integrarla; e così via anno dopo anno, con la costruzione condivisa di una banca dati di informazioni che dà forma e struttura alla complessità altrimenti inafferrabile e liquida della comunicazione interculturale.

Comunità straniere in Italia

Esiste l'ipotesi, e come tale va ancora presentata nell'Aprile del 2024, di utilizzare una variante della scheda delineata sopra adattandola alla raccolta di *punti critici di comunicazione interculturale* (non *punti critici interculturali*) in ordine alle relazioni tra la comunità italiana e quella cinese a Prato.

La procedura proposta prevede:

a. una prima compilazione della scheda da parte di docenti, di personale dell'amministrazione scolastica che si occupa della forte situazione di biculturalismo della città toscana, di personale della pubblica amministrazione in frequente contatto con i cinesi, e di rappresentanti della comunità cinese;

b. realizzata la prima versione della scheda, dovrebbe iniziare il processo di revisione, integrazione, modifica, aggiornamento, specificazione di ambiti peculiari, e così via, nel processo di costruzione comune della conoscenza che sottostà a tutto il progetto.

5 Conclusioni e proposte

Può il lavoro su schede di osservazione della comunicazione interculturale aiutare adolescenti e giovani "liquidi" ad affrontare con sistematicità e soprattutto consapevolmente la complessità?

Ci pare di sì, ma le sperimentazioni sono ancora *in fieri*.

Potrebbe un lavoro di questa natura rendere meno evanescente l'esperienza interculturale all'estero di studenti della Fondazione Intercultura? Potrebbe portare i ragazzi a prendere atto del fatto che la prassi "come viene viene" e quella "io speriamo che me la cavo" non sono adeguate a crescere ed imparare a gestire la complessità (interculturale, in questo caso – ma non solo)?

Ci pare di sì, e la Fondazione Intercultura può decidere se e come utilizzare lo strumento che stiamo sperimentando nel mondo.

In un documento di Roberto Ruffino (senza indicazione della data) sugli scambi internazionali di legge che "L'apprendimento interculturale è uno strumento, non è un fine. È il mezzo con cui affrontare problematiche globali senza il paraocchi della propria cultura. Da questo punto di vista un'esperienza interculturale è un'ottima base per un'educazione globale: le questioni di cittadinanza e diritti umani, di pace e di sviluppo, di ecologia, possono essere meglio comprese se filtrate attraverso un approccio interculturale, che supera le mere identità e differenze culturali": senza uno strumento operativo, ci pare, i "paraocchi della propria cultura" sostenuta da ore quotidiane sui social media con gli amici rimasti in Italia possono restare e influenzare l'intera esperienza, che diventa un'esperienza liquida, che bagna in superficie ma lentamente evapora,

Riferimenti bibliografici

Si includono solo studi usciti dopo il 2000, relativi alla ricerca sulla comunicazione interculturale e alla linguistica educativa, ambiti di pertinenza di questo saggio.

Al-Araki, M. (2015). Models of Intercultural Communication: Identities, Styles of Acculturation, and Premises for Enjoying the Company of One Another. *Sage Open*, 2, 10.1177/2158244015577795 sgo.sagepub.com

Arasaratnam, L. (2006). Further Testing of a New Model of Intercultural Communication Competence. *Communication Research Reports*, 23, 93-99. 10.1080/08824090600668923

Baiutti, M. (2019). *Protocollo di Valutazione Intercultura. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*. Pisa: ETS.

Balboni, P. E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.

Balboni, P.E.; Caon F. (2014). A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 35, 1-12.

Balboni, P. E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. E. (2023a). *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società "liquide"*. Torino: Utet Università.

Balboni, P. E. (2023b). *Le 'nuove' sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società "liquide"*. Utet Università.

Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 44, 1, 10.36923/jicc.v17i2.736

Byram M. (a cura di), 2003, *Intercultural Competence*, Strasburgo, Council of Europe.

Caon, F.; Battaglia, S. (2022). *La comunicazione interculturale in azienda e nelle organizzazioni*. Veneia: Marsilio.

Dervin, F.; Suomela-Salmi, E. (eds) (2010). *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences.* Francoforte: Lang.

Fantini, A. (2019). *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective.* New York: Routledge.

Griffith, D.A.; Harvey, M.G. (2001). Executive Insights: An Intercultural Communication Model for Use in Global Interorganizational Networks. *Journal of International Marketing*, 3, 87–103, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1509/jimk.9.3.87.19924

Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.

Jandt, F. E. (2004), *An introduction to intercultural communication: identities in global community*. Thousand Oaks: Sage.

Kim, Y. (2016). Interethnic communication: An interdisciplinary overview. Chen, L. (ed.). *Handbook of intercultural communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, 389-413.

Kim, Y. (ed.). (2018). *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Legrenzi P., 2002, *Prima lezione di scienze cognitive*, Bari, Laterza.

Otten, M.; Geppert, J. (2009). Mapping the landscape of qualitative research on intercultural communication. A Hitchhiker's guide to the methodological galaxy. *Forum Qualitative Social Research*, 1, https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1252

Panocová, R. (2020). *Theories of Intercultural Communication*. Košice: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikianae, 138, theories-of-intercultural-communication.pdf (upjs.sk)

Piller, I. (2017[2]). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Rothmaler, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.

Ruffino, R. (s.i.d.). Educazione interculturale e scambi scolastici. Traduzione italiana di un originale inglese, https://www.fondazioneintercultura.org/_files/uploads/verso_una_convenzione_europea.pdf

Sadokhin, A. P. (2014). *The Introduction to intercultural communication theory: study guide*. Mosca: Knorus.