

Anno VII, Numero 22
Novembre 2017

TRA ACCOGLIENZA E DIFFIDENZA. PROBLEMI DELLE MIGRAZIONI NELL'ETÀ DELLA GLOBALIZZAZIONE

BETWEEN WELCOMING AND DISTRUSTING.
PROBLEMS OF MIGRATIONS IN THE ERA
OF GLOBALIZATION

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VII, Numero 22 – Novembre 2017

TRA ACCOGLIENZA E DIFFIDENZA. PROBLEMI DELLE MIGRAZIONI NELL'ETÀ DELLA GLOBALIZZAZIONE

BETWEEN WELCOMING AND DISTRUSTING. PROBLEMS OF MIGRATIONS IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Francesca Forno, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Roberto Pucella, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati dieci.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione
Introduction
(A. Potestio)

6

STUDI

I processi migratori per una nuova sfida all'educazione
Migration processes as a new challenge to education
(G. Elia)

10

Per una pedagogia dell'armonia: oltre l'*aut aut* accoglienza/diffidenza
Towards a Pedagogy of Harmony: overcoming the 'welcome-mistrust' aut-aut
(A. Schiedi)

18

L'importanza del capitale umano nel processo di integrazione degli immigrati
The importance of human capital in the integration process of immigrants
(A. Cegolon)

30

Tra diffidenza e accoglienza: le frontiere della scuola contemporanea
Between suspicion and reception: challenges for contemporary school
(L. Zinant)

40

Formare ad accogliere. Migrazioni come metafora della condizione umana
Formation for welcoming. Migrations as a metaphor for the human condition
(M. Milella)

54

Il salto della kupamanduka. Obiettivo prioritario (e imprescindibile) dell'educazione interculturale oggi
The jump of the kupamanduka. The primary (and indispensable) goal of intercultural education today
(A.M. Passaseo)

65

Accoglienza o ostilità verso l'immigrato? Le contraddizioni della globalizzazione capitalistica
Hospitality or Hostility to the Immigrant? The Contradictions of Capitalistic Globalization
(S. Polenta)

75

Tra biopolitica e ospitalità: per una pedagogia critica delle migrazioni
Between biopolitics and hospitality: towards a critical pedagogy of migrations
(E. Isidori, M. Migliorati, C. Maulini)

87

Xenía. La sfida educativa di una inter-cultura scolastica <i>Xenía. The educational challenge of interculturality at school</i> (G. D'Aprile)	101
Genitori “di seconda generazione”: agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città <i>“Second generation” parents: agents of intercultural mediation and intercultural integration into the city</i> (M. Cestaro)	110
Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale <i>Dewey's pluralism: education on the experimental method and moral democracy for the development of intercultural society</i> (G. Szpunar)	122
RICERCHE E PROGETTI	
Ripensare le pratiche dell'accoglienza oltre i confini. Pratiche <i>alternative</i> in conversazione tra Italia e Libano <i>Re-thinking hosting practices beyond the borders. Alternative “welcoming practices” in conversation between Italy and Lebanon</i> (P. Gandolfi, S. Fogliata)	139
Alle origini del primo piano di studi palestinese: la costruzione narrativa di un popolo <i>To the origins of the first Palestinian curriculum: the narrative construction of a people</i> (S. Savelli)	161
Problemi ambientali e migrazioni: riflessioni pedagogiche e prospettive educative <i>Environmental problems and migrations: pedagogical reflections and educational perspectives</i> (G. Calvano)	175
Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto “ <i>I Have Rights</i> ” <i>Learning and teaching intercultural competence at school: the project “I Have Rights”</i> (M. Giampaolo, C. Melacarne)	181
L'accoglienza come crocevia culturale per l'identità: costruire lo spazio per l'incontro partendo dall'alterità come <i>specchio</i> <i>Welcoming as a cultural crossroad for identity: building the space for the encounter starting from the otherness as a mirror</i> (A. Annino)	200
Sconfinamenti e connessioni tra mobilità migratoria, pedagogia e letteratura per l'infanzia <i>Crossing borders and making connections between human mobility, pedagogy and children's literature</i> (G. Romeri)	209
Ripensare l'ordine delle cose <i>Rethinking the order of things</i> (R. Cima)	220

Minori stranieri non accompagnati tra confini geografici e umani <i>Unaccompanied migrant minors between geographic and human borders</i> (M. Crotti, D. Meregalli)	226
Costruire sulla frontiera: la condizione dei Minori Stranieri in Italia. Un approccio Grounded. <i>Building on the borders: the living conditions of unaccompanied migrant children in Italy. A grounded theory approach</i> (L. Bianchi)	237
Immigrazione, processi decisionali e adolescenti. Un'indagine esplorativa a Palermo <i>Immigration, decision making and teenagers. An exploratory research in Palermo</i> (G. Cappuccio, E. Sidoti)	249
Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese. <i>Mother-led integration: Discussion on two best practices in Milan for supporting migrant parenting on the female side</i> (A. Mussi)	257
 RECENSIONI	
D. Gulisano, <i>Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia</i> (P. Mulé)	268
I. Lizzola, S. Brena, A. Ghidini, <i>La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere</i> (B. Sarnataro)	270
A. Chiricosta, <i>Filosofia interculturale e valori asiatici</i> (A. Rega)	271
AA.VV., <i>Migrazioni e sfida interculturale</i> (A. Mazzini)	274

Introduzione.
Le migrazioni nella società della globalizzazione

Introduction.
The migrations in the society of globalization

ANDREA POTESTIO

L'accoglienza astratta e la diffidenza che a volte si trasforma in ostilità sembrano essere le uniche modalità attraverso le quali le società occidentali riescono ad affrontare il fenomeno delle imponenti migrazioni che interessa oggi il mondo globalizzato. Da un lato, si assiste a una retorica dell'accoglienza che risulta incapace di affrontare i problemi concreti e di confrontarsi in modo sostenibile e non emergenziale con la realtà. Dall'altro, si manifestano comportamenti pregiudiziali, e persino ostili, verso gli immigrati che sembrano minacciare illusori privilegi acquisiti dagli autoctoni. Entrambi questi atteggiamenti teorici nei confronti dei fenomeni migratori, condizionati dall'inseguimento di risultati immediati e dall'esigenza di rispondere alle emergenze, sono insufficienti per affrontare le difficoltà e le sfide quotidiane che le società contemporanee si trovano ad affrontare. Risulta, quindi, necessario uno sforzo per tentare di comprendere in profondità le caratteristiche specifiche delle migrazioni attuali e per progettare, grazie a necessarie consapevolezze epistemologiche, pedagogiche e antropologiche, nuove modalità di integrazione sociale.

Questo numero della rivista «Formazione, lavoro, persona» si articola in due sezioni e propone saggi che, anche attraverso un'analisi descrittiva dei diversi aspetti delle migrazioni attuali e una comparazione delle differenti strategie politiche messe in atto dai vari governi e istituzioni, presentano riflessioni ed esperienze educative specifiche che tentano di oltrepassare i limiti della retorica dell'accoglienza e della diffidenza al fine di avviare un dialogo pedagogico in grado di generare concreti progetti formativi di integrazione.

La prima sezione, dal titolo *Studi*, affronta i temi generali del fenomeno migratorio occidentale e si apre con il saggio di Giuseppe Elia su *I processi migratori per una nuova sfida all'educazione*, che indaga i problemi e le opportunità che il pluralismo culturale genera nelle società contemporanee: «un tema che entra a far parte della quotidianità, non soltanto perché la società in cui viviamo è sempre più articolata e complessa, ma anche perché tutti abbiamo continuamente occasione di incontrarci con altri che sono diversi da noi per cultura, età, genere, lingua, religione, modi di pensare e di comportarsi, con i quali tutti siamo chiamati a confrontarci, scontrarci, ma anche a trovare punti di incontro e a collaborare» (ivi, p. 10). Questa situazione rende necessario un ripensamento delle consuetudini e delle norme sulle quali si basa l'idea di cittadinanza e offre reali possibilità per progettare nuove modalità di convivenza basate sulla piena affermazione dei diritti umani. Anche l'articolo di Adriana Schiedi, *Per una pedagogia dell'armonia: oltre l'aut aut accoglienza/diffidenza* propone una riflessione ampia sui pregiudizi che sono alla base di molti comportamenti e atteggiamenti culturali nei confronti dell'accoglienza e della diffidenza e apre la via di una «pedagogia dell'armonia», capace di «superare i dualismi, le logiche antitetiche e affrontare questa sfida, non già attraverso il ricorso all'etica né tantomeno attraverso una fredda comparazione di costi e benefici, ma secondo una visione antropologicamente fondata che restituisca nuova dignità alla persona dell'immigrato e ridia voce alla sua storia, alle sue paure e debolezze, alle sue speranze, ai suoi diritti» (ivi, p. 24).

Il numero monografico prosegue con i testi di Andrea Cegolon e Luisa Zinant. Il primo, dal titolo *L'importanza*

del capitale umano nel processo di integrazione degli immigrati approfondisce la questione attuale delle opportunità formative che possono essere offerte ai migranti in modo da facilitarne l'inserimento nei settori produttivi della società. Il secondo, intitolato *Tra diffidenza e accoglienza: le frontiere della scuola contemporanea*, analizza la connessione tra fenomeni migratori e scuola, proponendo riflessioni pedagogiche utili per una reale integrazione che si sviluppi a partire dalle istituzioni scolastiche. Lo scritto di Marco Milella, *Formare ad accogliere. Migrazioni come metafora della condizione umana*, riflette a livello pedagogico sul significato metaforico dell'accoglienza per la costruzione di legami umani e sociali positivi.

Il legame tra le dinamiche della globalizzazione e i fenomeni migratori viene analizzato dagli articoli di Anna Maria Passaseo, Stefano Polenta e da quello scritto da Emanuele Isidori, Mascia Migliorati e Claudia Maulini. Partendo da alcune considerazioni del filosofo ed economista indiano Amartya Sen, Passaseo affronta il tema del ruolo della pedagogia interculturale come strumento fondamentale per costruire le fondamenta culturali delle società sempre più globalizzate e in continua trasformazione. Polenta indaga le contraddizioni e i limiti della globalizzazione capitalistica e afferma con forza che: «la contrapposizione fra accoglienza e diffidenza/ostilità può essere superata solo se siamo disposti ad accogliere la tensione intellettuale, etica e politica che ci viene dal porre come centrali e incontestabili i valori della solidarietà, della coesione e dell'uguaglianza» (ivi, p. 75). Isidori, Migliorati e Maulini affrontano la questione dei rapporti tra biopolitica e ospitalità e offrono alcuni spunti di riflessione per costruire le basi di una pedagogia critica capace di analizzare i fenomeni migratori delle società globalizzate a partire da solide consapevolezze epistemologiche e antropologiche.

Il saggio di Gabriella D'Aprile, *Xenía. La sfida educativa di una inter-cultura scolastica*, riflette sulla possibilità di progettare, dal punto di vista pedagogico, spazi condivisi e aperti per una educazione inter-culturale, approfondendo il ruolo e le sfide che si trovano ad affrontare le istituzioni scolastiche. Margherita Cestaro in *Genitori "di seconda generazione": agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città* indaga sull'importanza educativa che i genitori "di seconda generazione" possono assumere nella gestione dei processi di integrazione interculturale e

sulle modalità per agevolarli. Conclude questa prima parte del numero monografico l'articolo di Giordana Szpunar, *Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale*, che ricorda, attraverso un'analisi testuale dell'opera del pedagogista e filosofo statunitense, l'importanza della sua riflessione per costruire le fondamenta di una società realmente democratica e interculturale.

La seconda parte di questo numero della Rivista dal titolo *Ricerche e progetti* è aperta dal testo di Paola Gandolfi e Stefano Fogliata, *Ripensare le pratiche dell'accoglienza oltre i confini. Pratiche alternative in conversazione tra Italia e Libano*. Il saggio affronta il problema complesso dei rifugiati con uno sguardo specifico sui fenomeni migratori del Mediterraneo, concentrandosi sull'analisi pedagogica di «esemplificazioni di pratiche dell'accoglienza a partire da alcune ricerche etnografiche realizzate in quelle "zone definitivamente temporanee" che possono essere i campi per l'accoglienza dei profughi in Libano o, piuttosto, i centri di accoglienza per richiedenti asilo o i centri di "seconda accoglienza" diffusi sul territorio italiano» (ivi, p. 140). L'approfondimento dell'analisi di problemi legati alla cultura dei popoli del bacino del Mediterraneo prosegue con lo scritto di Simona Savelli, *Alle origini del primo piano di studi palestinese: la costruzione narrativa di un popolo*, che indaga in un'ottica pedagogica le radici culturali della costruzione dei piani di studi del popolo palestinese.

L'indagine sui differenti problemi che i fenomeni migratori generano nelle società contemporanee è sviluppata dai saggi di Gabriella Calvano, Alessio Annino, Giulia Romeri, che riflettono anche su esperienze educative concrete attraverso l'analisi di dati concreti. Il primo, *Problemi ambientali e migrazioni: riflessioni pedagogiche e prospettive educative*, affronta la questione della necessità di una maggiore responsabilità condivisa da parte dei governi in merito alle relazioni internazionali per progettare anche un contesto ambientale più favorevole alle migrazioni dei popoli; il secondo, *L'accoglienza come crocevia culturale per l'identità: costruire lo spazio per l'incontro partendo dall'alterità come specchio*, approfondisce il tema dell'identità culturale dei popoli nell'era delle migrazioni; il terzo, *Sconfinamenti e connessioni tra mobilità migratoria, pedagogia e letteratura per l'infanzia*, analizza il ruolo

che la letteratura per l'infanzia può assumere nei processi educativi di integrazione.

Il numero monografico prosegue con alcune analisi di progetti didattici interculturali che si sono realizzati negli anni precedenti. In questa direzione, Mario Giampaolo e Claudio Melacarne presentano nel loro articolo le finalità e i principali risultati del progetto "I Have Rights", guidato dall'Università di Siena in partnership con altre Università europee. Il progetto, infatti, ha lo scopo di fornire agli insegnanti della scuola secondaria le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare le aule multiculturali e i problemi che ne derivano attraverso l'acquisizione di competenze fondate sulla comprensione dei diritti umani. Rosanna Cima nel saggio *Ripensare l'ordine delle cose* analizza, in un'ottica di pedagogia critica, gli aspetti educativi di una ricerca partecipata avviata da due anni dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona in collaborazione con il Centro Astalli di Trento sul tema delle migrazioni. Giuseppa Cappuccio e Enza Sidoti, in *Immigrazione, processi decisionali e adolescenti. Un'indagine esplorativa a Palermo*, illustrano i risultati di una ricerca empirica condotta negli anni 2016/2017, nella provincia di Palermo su un campione di 206 adolescenti provenienti da paesi non Europei.

Il numero della Rivista si conclude con tre articoli che affrontano due problemi decisivi e complessi che i fenomeni migratori generano e che non possono essere trascurati dal sapere pedagogico: i minori stranieri non accompagnati e il ruolo delle madri nei processi di integrazione. Lavinia Bianchi in *Costruire sulla frontiera: la condizione dei Minori Stranieri in Italia. Un approccio Grounded* e Monica Crotti e Daniele Meregalli in *Minori stranieri non accompagnati tra confini geografici e umani* riflettono sulle possibili strategie educative di integrazione dei minori non accompagnati. Alessandra Mussi nell'articolo *Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese* si focalizza sull'importanza della figura materna nei processi di integrazione e analizza due progetti educativi sperimentali di supporto al ruolo genitoriale femminile.

ANDREA POTESIO
University of Bergamo

STUDI

I processi migratori per una nuova sfida all'educazione

Migration processes as a new challenge to education

GIUSEPPE ELIA

The encounter between different cultures seems to have become the key theme of present times, the one that produces more tensions but at the same time opens up new horizons and new opportunities. Today, cultural pluralism is a common feature of most countries: minorities and majorities are increasingly confronted with issues such as political representation, civil and social rights, and immigration policies. The right to cultural diversity, as a recognition of identity, must coincide with the recognition of the right of citizenship as a guarantee of security, legal equality, and social justice. The current paper focuses on the issue of rights to discuss which political rights immigrants might or should enjoy and to identify training courses that can lead them to exercise them fully, in order to make them effective. The concept of intercultural education, introduced in the early 1980s, represents the most appropriate pedagogic response to the new situation.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, IMMIGRATION, CITIZENSHIP, HUMAN RIGHTS, INTERCULTURAL EDUCATION.

Premessa

L'incontro tra culture diverse, favorito dal fenomeno delle migrazioni da una parte e dal progresso dei mezzi di comunicazione e di trasporto dall'altra, sembra essere diventato il tema chiave di questo nostro tempo, quello che crea più tensioni ma che dischiude al contempo nuovi orizzonti e nuove opportunità. Un tema che entra a far parte della quotidianità, non soltanto perché la società in cui viviamo è sempre più articolata e complessa, ma anche perché tutti abbiamo continuamente occasione di incontrarci con altri che sono diversi da noi per cultura, età, genere, lingua, religione, modi di pensare e di comportarsi, con i quali tutti siamo chiamati a confrontarci, scontrarci, ma anche a trovare punti di incontro e a collaborare.

Oggi la maggior parte dei Paesi è caratterizzata dal pluralismo culturale: minoranze e maggioranze si scontrano sempre più spesso su tematiche quali la rappresentanza politica, i diritti civili e sociali, le politiche per l'immigrazione e altro. Anche il concetto stesso di cittadinanza è sempre più spesso messo in discussione¹.

Nel mondo moderno la cittadinanza ha assunto il significato di appartenenza a una comunità delimitata, quali uno stato-nazione, uno stato multinazionale ovvero un *Commonwealth*. Il regime politico della sovranità territorialmente delimitata, esercitata attraverso procedure amministrative formali-razionali, e derivante dal processo democratico di formazione della volontà da parte di un gruppo di persone più o meno omogeneo culturalmente, poteva funzionare soltanto definendo, circoscrivendo e controllando la cittadinanza².

Per altro verso stiamo assistendo nell'Unione europea, a partire dagli anni sessanta del secolo scorso alla costruzione di una società reticolare come sistema di governance e valori condivisi e unificanti.

L'Unione europea ha deciso di mutare i caratteri originari dell'integrazione, abbandonando lentamente i "lidi angusti" dell'originaria dimensione economica, per approdare, con fiducia e spirito condiviso, verso la meta, necessaria, della comunità dei diritti fondamentali³.

In questo scenario caratterizzato dal pluralismo socio-culturale, le evidenze degli ultimi anni hanno messo in

luce una serie di mancanze, prima fra tutte il ritardo dell'Italia rispetto alla gestione dei flussi migratori soprattutto da un punto di vista giuridico oltre che sociale e culturale.

Allo stato attuale, di fatto, l'impianto normativo sul quale il nostro Paese si basa è certamente obsoleto e inadeguato alle emergenze delle nuove culture⁴ tanto da dover rendere necessario riformulare i concetti di cittadinanza, di convivenza democratica, di accesso al diritto di partecipazione attiva alla vita politica da parte dei singoli e dei diversi gruppi sociali. Secondo tradizione, all'idea di nazione e dell'appartenenza ad essa si lega quella di cittadinanza, ossia il diritto a rivendicare ed esercitare diritti civili e politici.

Sotto questo aspetto, né il principio dello *ius sanguinis* né quello dello *ius soli* sono sufficientemente coerenti e ammissibili per legittimare la teoria e la prassi della cittadinanza democratica, C'è uno iato tra la comprensione di sé propria delle democrazie e il modo in cui conferiscono la cittadinanza. Benchè la democrazia sia una forma di vita fondata sul consenso e la partecipazione attivi, la cittadinanza viene assegnata sulla base di criteri passivi di appartenenza, quali la nascita su un pezzo di terra, l'integrazione sociale nel paese di origine o l'appartenenza a un gruppo etnico⁵.

La conseguenza immediata di una tale incapacità di gestione si materializza sul piano pratico attraverso la cronica carenza di strutture e servizi a fronte dei grandi flussi di immigrati e rifugiati dove l'accoglienza rimane, in gran parte, prerogativa dell'associazionismo religioso e di organismi e strutture del privato sociale non sempre supportati da personale adeguatamente competente ma che impone l'esigenza di un impegno concreto da parte degli Enti Locali nell'attivazione di centri di seconda accoglienza al fine di garantire:

- a) la difesa della persona nella sua singolarità irripetibile;
- b) la ricerca di giustizia a fronte di persone discriminate o perseguitate;
- c) il superamento di nazionalismi a favore della difesa dell'uomo, della donna, del bambino in quanto tali a prescindere da etnia, sesso, religione, cultura.

Non sono da sottovalutare in questa cornice di riferimento, le sfide che in alcuni quartieri multietnici delle città di Milano e Torino si stanno maturando

dove italiani e migranti scelgono l'ottimismo della volontà e provano a convivere con tante difficoltà e tensioni, ma anche con risultati sorprendenti⁶.

Nel dibattito in corso tra una tesi universalistica delle frontiere aperte e la concezione di una cittadinanza compatta

c'è da chiedersi se il territorio entro il quale capita di nascere e i documenti ai quali si ha diritto siano meno arbitrari, da un punto di vista etico, di altre caratteristiche, su cui tanto si è discusso in questi anni, quali il colore della pelle o il sesso. Seguendo questo ragionamento gli stati democratici, che siano davvero tali, sono chiamati a perseguire politiche più compatibili con la visione di un mondo senza frontiere⁷.

Tutto ciò si traduce in quella esigenza doverosa che si identifica attraverso il concetto di Educazione ai Diritti Umani e che rappresenta un piedistallo etico di uno Stato e quindi di una città democraticamente fondata. Solo i diritti umani, nell'attuale fase storica, possono difenderci dalle insidie e dai rischi di derive disumanizzanti, razionali o irrazionali, e costituiscono l'unica via che può promuovere l'uomo nella sua integrità e nella radicalità della sua essenza: siamo effettivamente entrati nell'*età dei diritti*, come ha felicemente titolato la sua raccolta di saggi sull'argomento N. Bobbio⁸.

Diversità culturale e diritto alla cittadinanza

Il diritto alla diversità culturale, come riconoscimento della propria identità culturale, deve coniugarsi con il riconoscimento al diritto di cittadinanza inteso come garanzia di sicurezza, di uguaglianza giuridica, giustizia sociale. Una città, quindi, in grado di procedere dalla coesistenza multiculturale alla convivenza culturale, deve promuovere la trasformazione dei servizi pubblici e privati operanti sul territorio in servizi interculturali per tutti i cittadini. Così come i servizi sociali ed educativi devono aprirsi di più perché non dichiarino solo a parole l'equiparazione dei migranti ma la condividano anche nei fatti⁹, creando occasioni culturali che incoraggino

l'incontro, la conoscenza e l'integrazione tra le culture e sostenendo la partecipazione e la responsabilità per una reale inclusione e uguaglianza di opportunità per tutti.

La città-si (educativa) ha pertanto il compito di promuovere un'elevata qualità della vita attraverso un piano regolatore di convivenza-solidarietà sociale e civile, in grado di tramutare la 'multiculturalità' (intesa come sommatoria di culture) in *interculturalità* (intesa come confronto 'dialettico' e 'interattivo' tra culture)¹⁰

il cui scopo è quello di non ricadere nell'errore di credere di far parte di una società interculturale quando, al contrario, la cultura di riferimento è solo di tipo multiculturale.

Interculturale è ben diverso da assimilazione, dove l'obiettivo è quello di minimizzare le differenze per trasformare lo straniero in un cittadino del Paese ospitante che condivide di esso a tutti gli effetti non solo diritti e doveri, ma anche valori, costumi, lingua, modi di pensare e di agire¹¹.

Se così fosse, non sarebbe corretto parlare di interazione e di interscambio, in quanto la richiesta di cambiamento andrebbe in direzione unilaterale e nei riguardi, ovviamente, di chi è immigrato. Al contrario, diventa interculturale quella società nella quale l'incontro/scontro con persone appartenenti ad etnie diverse, produce profondi mutamenti al suo interno, mutamenti causati proprio dall'impatto tra le diversità. Tale scontro «non porta mai alla somma di tratti culturali diversi, ma alla loro reciproca modifica»¹², in un dinamico interscambio tra le parti, reso possibile dalla disponibilità di entrambi ad accogliere la novità dell'altro. L'intercultura diventa, dunque, la baseline da cui partire per affrontare problemi nuovi e sfide inaspettate nel rispetto dell'individualità dell'Altro, supportati da un sistema di regole e di politiche vantaggiose e rispettose della dignità di colui che è ospitato e soprattutto di colui che ospita.

Si pone, quindi, l'esigenza, non più procrastinabile, che un progetto della città sia anche un progetto pedagogico, affinché la costruzione di una città educante – per usare le parole con cui Calvino apre il suo magico libro dedicato a *Le città, invisibili* - si conformi sulla “filigrana di un disegno così sottile da sfuggire al morso delle termiti”.

P. Ricouer, uno dei più noti filosofi contemporanei, in un contributo di acuta intelligenza apparso sulla rivista francese *Immigration* descrive l'itinerario che muove dalla certezza della propria identità, passa attraverso la destabilizzazione di questa sicurezza, giunge, infine, alla scoperta del dovere-diritto dell'ospitalità. Tale processo è segnato, all'inizio e alla fine, da due passi biblici. Il primo è tratto dal Levitico: «lo straniero che risiede con voi sarà per voi come un compatriota, e tu lo amerai come te stesso, perché voi siete stati stranieri nel paese d'Egitto». Il secondo è preso da Matteo: «ero straniero e mi avete accolto» e «ero straniero e non mi avete accolto».

Lo straniero sia esso un migrante, un rifugiato, è per coloro che vivono paghi di se stessi anzitutto uno sconosciuto, uno che non appartiene alla nostra entità nazionale. E proprio questo avvicinamento tra le due antinomie noi-loro, amico-nemico, costituisce il pericolo spirituale maggiore. È proprio in questa sottile trama di pregiudizi che annida, indisturbato il germe del razzismo, un male che, si voglia o no, in maniera più o meno definita, ha interessato da sempre il genere umano facendosi fonte di rancori e violenze ingiustificate spesso paladine di un inverosimile bisogno di rivendicare giustizia che non può che, in realtà, definirsi con nessun'altra accezione se non quella di “smania di potere”. Spesso i reportage televisivi lanciano puerili provocazione nell'intento di scaldare gli animi degli abitanti del nostro Paese; non sono inusuali considerazioni riguardanti le nuove forme di razzismo che nascerebbero proprio tra gli operatori dei CAS (Centri di Accoglienza Straordinari), strutture destinate alla prima accoglienza di flussi di migranti che entrano di diritto alle porte dell'Europa sfidando il Mediterraneo. Storicamente, il Mediterraneo è stata porta di accesso all'Occidente ma la difficoltà dei nostri tempi, in questo particolare momento storico di *ri-globalizzazione*¹³ dell'Occidente, non è quella di aver trasformato il candore dell'Italia in un arcobaleno di colori, piuttosto la cattiva gestione con cui le nuove popolazioni vengono accolte e si stabiliscono nel nostro Paese incrementando i livelli di difficoltà sociale, economica, politica anche di chi in Italia ci è nato e, di conseguenza, alimentando in questi ultimi, violente e rigide limitazioni culturali.

In questo scenario di vulnerabilità, le contraddizioni sono forti e poco comprese; soprattutto si pone poca attenzione

ad aspetti più latenti errando nel non considerarli nella loro urgenza rispetto a pratiche più concrete e a bisogni più visibili a cui rispondere:

non avevo mai visto il mare; quando ci hanno obbligato a salire sulla barca, sapevo che potevo morire e solo il mio dio poteva salvarmi. Poi è arrivata la “Grande Nave” di persone con la pelle bianca e ho capito che dio mi aveva portato in un Paese libero ma ora non lo so cosa devo fare perché ho la pelle nera in un Paese in cui il colore della gente è diverso dal mio¹⁴.

Nonostante il fragore di testimonianze di questo tipo, è attraverso le contraddizioni che nascono in questi contesti che appaiono realmente tangibili le criticità e le incoerenze che accompagnano esperienze riguardanti aspetti più umani, relazionali, maggiormente legati al vissuto dell'individuo. Ecco allora la necessità di interrogarsi circa il contributo del sapere pedagogico nei processi di ascolto, accoglienza e rieducazione di persone molto distanti dalle norme e dalle abitudini del paese accogliente. Al contrario,

Il fenomeno della migrazione è comunque una ricchezza e una risorsa che va saputa cogliere, maturare e sviluppare nella società che la riceve. Le problematiche che accompagnano ogni fenomeno sociale non devono divenire motivo per ostacolare l'evolversi, ma devono aiutarci a superare le paure e riconvertire le nostre stesse strutture sia per individuare e fronteggiare al meglio i problemi, sia per dare corpo e vitalità a questa nuova risorsa. E' importante prendere atto con realismo di questa situazione se si vuole fare un discorso obiettivo sull'immigrazione e soprattutto se ci si vuole impegnare a restituire al fenomeno migratorio il suo vero volto e la sua vera vocazione, che non è quella di costituire problema, minaccia, inquinamento per la nostra società, ma di essere grande risorsa e forza di rinnovamento¹⁵.

Morin propone il concetto di *identità terrestre*, intesa come partecipazione di tutti gli uomini ad un comune destino planetario. Solo la coscienza dell'appartenenza ad un'unica patria terrestre permetterà lo sviluppo di un sentimento di unione e di solidarietà, necessario per orientare le relazioni umane al dialogo e alla solidarietà. È perciò indispensabile innanzitutto chiarire che la globalizzazione non è né un bene, né un male in assoluto, bensì un fenomeno contraddistinto dalla compresenza tanto di nuove opportunità di segno positivo che di gravi

incognite. Sicché gli esiti per un verso o per l'altro del capitalismo globale dipenderanno, in pratica, dalla capacità o meno di regolarne le modalità e le cadenze.

Si tratta di coniugare l'economia di mercato con la democrazia politica e la tutela dei diritti di cittadinanza sociale e con lo sviluppo sostenibile per un'effettiva qualità della vita. Di qui la necessità di approntare nuovi modelli di comportamento¹⁶.

La risposta formativa alle esigenze della globalizzazione

Il dibattito sull'integrazione degli immigrati nella nostra società è reso urgente da un lato dai fenomeni di crescente immigrazione e dai loro aspetti drammatici, dall'altro dalla crisi strutturale del modello novecentesco di democrazia basato sullo Stato-nazione, che la globalizzazione, nella molteplicità e complessità dei suoi risvolti, ha ormai posto sotto gli occhi di tutti. Come già emerso, il tema dei diritti è la via di accesso privilegiata a tale questione, che viene sostanzialmente articolata in due versanti, ovvero il tentativo di definire “quali” sono i diritti politici dei quali gli immigrati potrebbero o dovrebbero godere, e quello di identificare i percorsi formativi che possono condurli ad esercitarli pienamente, in modo tale da renderli effettivi.

In primo luogo, vale la pena di notare che il dibattito sui diritti degli immigrati si sviluppa generalmente attorno alla problematica basilare di rendere noto ai soggetti quali sono i diritti che la società nella quale si trovano garantisce ai suoi membri e a coloro che temporaneamente ne fanno parte, in modo tale da permettere loro di fruirne. Di conseguenza, la formazione è innanzitutto rivolta alle competenze linguistiche, indispensabili per presentarsi come portatori di diritti di fronte ai diversi interlocutori (ad esempio datori di lavoro, affittuari ecc.). Tuttavia, se da una parte l'acquisizione della lingua comporta certamente la sua criticità, su un altro versante la difficoltà che, seriamente rallenta i processi di apprendimento, riguarda lo scontro/raffronto con la nuova cultura.

Il migrante, infatti, non deve soltanto apprendere un codice diverso in cui tradurre il proprio codice linguistico, ma deve essere capace di maturare una reale competenza linguistico-comunicativa che gli consenta di esprimersi e comunicare in un contesto linguistico diverso, riuscendo a cogliere i molteplici significati che in esso vengono

veicolati. Oltre alle competenze di tipo strettamente linguistico, egli deve riuscire a padroneggiare anche e soprattutto le regole sociali e pragmatico-comunicative¹⁷. Questo significa che per raggiungere una vera padronanza linguistica, che gli consenta di muoversi con sufficiente sicurezza all'interno del nuovo spazio linguistico in cui si trova a vivere e interagire, è necessario che il migrante riesca a trovare un rapporto equilibrato sia con se stesso che con l'ambiente culturale, in modo che egli abbia il tempo e le giuste condizioni per riuscire ad affrontare questo complesso compito apprenditivo. Deve trovare, cioè, contesti e mediatori che lo aiutino a comprendere e introiettare il quadro valoriale e le regole basilari della cultura e della società in cui quella lingua è espressione¹⁸. Ciò comporta la capacità di elaborare contenuti non usuali dell'educazione permanente rivolta agli stranieri, che si pongano come obiettivo la costruzione di percorsi di "apprendistato dell'essere sociale" da parte del migrante. Tali percorsi dovrebbero essere finalizzati alla comprensione della differenza tra diritti sociali, diritti politici ed integrazione nella comunità di cui il soggetto straniero (per il quale casa, affetti e gruppo di appartenenza si sono espressi fino a quel momento non solo veicolandosi attraverso una lingua diversa, ma anche per mezzo di un diverso apparato simbolico-concettuale e per mezzo di comportamenti e atteggiamenti il cui significato è definito solo all'interno di un contesto di interazione noto per interiorizzazione e non per apprendimento formale) entra a fare parte. Secondo questo modello, il paradigma di "partecipazione" dell'immigrato alla vita sociale non può e non deve essere inteso meramente come esercizio di diritti comuni a tutti i membri della società di accoglienza, alla quale non è pensabile chiedere di ricomporsi continuamente adattando le proprie pratiche ad una crescente frammentazione degli orizzonti di significato dei nuovi membri. Al contrario, la "partecipazione" del migrante alla società viene intesa come un rendersi parte attiva del suo sviluppo e della sua crescita, diventando consapevole portatore di benessere e arricchimento – a tutti i livelli: non solo economico ma anche culturale e relazionale. La condizione alla quale l'acquisizione e l'esercizio dei diritti possono essere considerati come precondizioni di questa forma allargata di partecipazione che diventa l'obiettivo finale al quale è rivolta la formazione permanente dei migranti, è che i

percorsi formativi-orientativi non siano primariamente orientati alle competenze linguistiche ma alla costruzione o ri-costruzione dell'identità del migrante, affinché il disagio provocato dallo sradicamento venga rielaborato positivamente attraverso la costruzione di sé come "persona portatrice di [nuovi] diritti" – i quali, d'altro canto, comportano dei "[nuovi] doveri". Affinché, infatti, i diritti civili e politici possano essere esercitati in modo tale da produrre partecipazione nel senso di rendersi costruttori della vita sociale, è indispensabile che ciascuno percepisca l'importanza del suo essere risorsa insostituibile ed unica della comunità di cui fa parte¹⁹.

I pregi delle democrazie liberali non consistono nel potere di chiudere le proprie frontiere, bensì nella capacità di prestare ascolto alle richieste di coloro che, per qualunque ragione, bussano alle porte. Ascoltare le richieste non significa automaticamente esaudirle o riconoscerle, ma che la rivendicazione morale di coloro che chiedono accoglienza impone il dovere reciproco di esaminare, individualmente e separatamente, ogni caso di quanti chiedano di essere ammessi tra noi²⁰.

Un'idea complessa e mobile dell'identità, che non si limita alla rigida catalogazione delle persone in base alla religione, alla cultura o alla provenienza, ma che concepisce ciascuno come persona contemporaneamente affiliata a una pluralità di gruppi, ognuno dei quali influenza maggiormente il suo comportamento in determinati contesti, si presenta come un'utile risorsa per l'immigrato che, trovandosi in una terra straniera e all'interno di una cultura diversa e poco – o al limite nulla – conosciuta e compresa, entri a far parte di una nuova comunità. Percorsi di formazione che permettano, quindi, di percepire stabilmente e in tutti i contesti il valore della propria identità personale e della propria dignità umana, e contemporaneamente di concepire questa stessa identità non in modo rigido ed univoco, bensì in modo plurivoco e mobile, possono porre il migrante nella condizione di non sentirsi minacciato nei valori di riferimento che ha, magari faticosamente e dolorosamente, portato con sé nell'itinerario di migrazione, e contemporaneamente di integrare all'interno di questa struttura identitaria stabile ma flessibile ed aperta le istanze provenienti dal nuovo contesto nel quale si trova ad operare e vivere. In tal modo, l'acquisizione dei diritti non diventa un punto di arrivo del

percorso di integrazione civile e politica, ma un punto di partenza della più complessa dinamica di partecipazione sociale, la quale, a sua volta, si configura come forma di arricchimento della propria identità e, nello stesso tempo, costituisce un contributo nei confronti della società nazionale e della comunità locale all'interno della quale il migrante si colloca; per far ciò l'unica strategia d'azione è quella di dotare di efficacia decisionale e di strumenti politici di intervento e controllo reali, quelle organizzazioni che si muovono su di un piano sopranazionale: l'Unione Europea e le altre organizzazioni continentali potrebbero così offrire le strutture necessarie per dare efficacia alle Nazioni Unite. Lo sviluppo ulteriore della democrazia all'interno degli stati potrebbe accrescersi mediante la costruzione di forme transnazionali di democrazia. Prendere sul serio la globalizzazione significa sottolineare che la democraticizzazione non può rimanere confinata al livello dello stato-nazione.

Il contributo dell'educazione interculturale

Cercare di costruire istituzioni democratiche al di sopra della nazione non è uno scopo utopico. Un obiettivo di sì vasta portata comporta, ovviamente, la capacità da parte delle istituzioni di riformulare i percorsi formativo-educativi rivolti agli immigrati: accanto all'acquisizione della competenza linguistica diventa altrettanto imprescindibile una formazione orientata alla consapevole indagine dell'identità personale, capace di valorizzarne gli aspetti culturali, religiosi, lavorativi ecc. che permettono all'individuo di percepire il proprio valore all'interno dei tanti diversi gruppi nei quali ogni giorno si trova ad entrare (famiglia, amici, colleghi, compagni di appartamento, frequentatori di un luogo di culto) e di ciascuno di questi gruppi all'interno della struttura politica costituita dallo stato ospitante.

Solo in tal modo l'individuo, che diventa cittadino portatore di diritti e capace di esercitarli come titolare di questa forma di partecipazione sociale, può operare anche per favorire il superamento di un'eventuale visione stereotipa negativa che sia presente all'interno della società ospitante o che venga ad emergere in relazione ad eventi esterni, che non lo coinvolgano personalmente ma attraverso uno dei gruppi di cui fa parte o con cui viene – più o meno erroneamente – identificato (ad esempio un

furto, un attentato ecc.). Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, a mio parere è necessario e urgente *investire sull'educazione e sulla pedagogia*, coniugandole in maniera *interculturale*²¹.

Il concetto di *educazione interculturale*, sorto solo agli inizi degli anni Ottanta, a parere di Portera²², rappresenta la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione: la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente diversità sul piano non solo culturale, ma anche economico e sociale. Considero tale paradigma rivoluzionario, nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto migratorio erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture, e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale²³.

Lo specifico della pedagogia e dell'educazione interculturale è costituito dai processi di apprendimento che portano a conoscere altre culture e a instaurare nei loro confronti atteggiamenti di disponibilità, di apertura, di dialogo. L'educazione interculturale si fonda su un approccio pedagogico che vuole mettere al centro dell'attenzione il modo di gestire e di comprendere tutti i tipi di differenza, tenendo sempre ben chiaro che alla base di tutto vi è un concetto dinamico di cultura che ne sottolinea le sue caratteristiche relazionali, sociali e comunicative. In primis bisogna considerare la possibilità di una nuova idea di politica dell'essere cittadini del mondo, che tenga conto del rispetto dei diritti umani e

dell'esercizio della solidarietà²⁴. Una premessa di questo tipo non può non chiamare in causa l'istituzione scolastica; una scuola realmente inclusiva per le differenze e i bisogni di tutti e di ciascuno, che adotta il pensiero interculturale come sfondo che motiva scelte e azioni educative, non può non rivedere la sua organizzazione, intesa come gestione di risorse, modalità di comunicazione e di collaborazione al suo interno e nei suoi rapporti verso l'esterno.

Il modello a cui deve ispirarsi l'organizzazione scolastica è quello della comunità educativa, spazio di convivialità delle differenze. La scuola-comunità è luogo di incontro, promuove la partecipazione, dialoga con la famiglia, prima comunità di appartenenza degli alunni che la frequentano, rispettandone la cultura e ponendosi in profondo ascolto dei bisogni che incontra e delle attese cui è destinataria. Così facendo può essere considerata un autentico laboratorio di un'intercultura vissuta più che proclamata²⁵.

GIUSEPPE ELIA
University of Bari

¹ Per un'analisi più ampia e dettagliata sulle questioni inerenti l'educazione interculturale e la formazione degli immigrati: tra diritti e partecipazione, si rinvia ad un nostro precedente lavoro, G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

² S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, p. 115.

³ G. Macrì, *Islam e rappresentanza degli interessi religiosi e diritto comune europeo*, in «Stato, Chiese e pluralismo confessionale», Febbraio 2008, p. 5.

⁴ La prima legge sull'immigrazione, la n. 39, risale al 1990 per poi passare alla legge n. 40 del 1998 varata dopo un complesso e articolato iter politico-parlamentare, e quindi alla legge n. 189 del 30 luglio 2002 che ha introdotto modifiche alla normativa in materia di immigrazione e asilo, per addivenire al D.P.R. n. 303 del 16 settembre 2004, al Decreto legge n. 92 del 23 maggio 2008, al D.lgs. n. 159 del 3 ottobre 2008, fino alla legge n. 94 del 15 luglio 2009, (questi ultimi tre provvedimenti definiti anche Pacchetto sicurezza). Solo di recente la grande emergenza del 2014 ha condotto il Governo a pensare a un nuovo D.lgs. 142/2015, entrato in vigore il 30 settembre 2015, secondo il quale viene definita una Road Map in base alla quale oltre a pianificare una adeguata ripartizione dei centri di accoglienza per Regioni, Province e Comuni in base alla quota di accesso delle Regioni al Fondo Nazionale per le Politiche Sociali, il sistema di accoglienza è stato delineato ponendo distinzioni tra Cpsa – Centri di Primo Soccorso e Accoglienza, destinati al primo soccorso e accoglienza nelle zone maggiormente colpite dagli sbarchi; CPA – Centri di Prima Accoglienza, destinati ad accogliere i cittadini stranieri già sottoposti alle operazioni di primo riconoscimento; CAS – Centri di Accoglienza Straordinaria, destinati a fornire accoglienza per il tempo strettamente necessario al trasferimento dei richiedenti asili nei CPA o negli SPRAR; SPRAR – Centri di seconda accoglienza territoriale a cui possono fare accesso i richiedenti asilo titolare di protezione internazionale.

⁵ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2005, p. 219. A partire dal 22 novembre 2011, l'allora Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano in un incontro al Quirinale sottolineava la necessità di dare la cittadinanza italiana ai figli di genitori immigrati e ha invitato il Parlamento a legiferare per colmare un vuoto normativo. Il Presidente mise l'accento su quella che è «un'autentica, non so se definirla follia, assurdità, cioè quella dei bambini di immigrati nati in Italia che non diventano cittadini italiani. Noi abbiamo ormai centinaia di migliaia di bambini immigrati che frequentano le nostre scuole e che, per una quota non trascurabile, sono nati in Italia, ma a essi non è riconosciuto questo diritto elementare, ed è anche negata la possibilità di soddisfare una loro aspirazione». Ancora oggi la legge sullo *ius soli* è al centro di un dibattito politico incapace di affrontare e risolvere, senza opportunismi di parte, una questione nodale circa la costruzione di un processo di integrazione che possa passare anche attraverso il riconoscimento di una nuova cittadinanza, che favorisca la promozione della persona umana e la partecipazione alla vita pubblica di quanti, uomini e donne, sono nati in Italia.

⁶ Si rinvia, per un'analisi più dettagliata e incisiva, all'inserto curato da P. Colaprico, *La sfida delle città. Sulle strade dell'integrazione*, in «la Repubblica», 3 novembre 2017.

⁷ L. Santelli Beccegato, *Dinamiche multi e interculturali*, in «Education Sciences & Society», n. 2, 2010, p. 167.

⁸ Cfr. N. Bobbio, *Età dei diritti*, Einaudi, Torino 2005. Interessanti e suggestive appaiono le considerazioni di R. Ricucci nel momento in cui analizza e considera, alla luce dell'articolo 8 della nostra Costituzione, il rapporto tra Stato Italiano e Comunità Islamiche sull'identità culturale e religiosa degli immigrati musulmani: «le riflessioni a livello nazionale che riguardano la presenza islamica nel Paese (come quella di altre minoranze) ruotano attorno alla necessità di promuovere una cultura dell'integrazione, una *Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione* rispettosa di quel pluralismo religioso e culturale che è ormai un elemento costitutivo della modernità avanzata» (R. Ricucci, *Religione e politica nell'Islam territoriale, Differenze tra le prime e le seconde generazioni*, in «Quaderni di Sociologia», n. 66, 2014, p. 75).

⁹ Cfr. O. Fittzinger, *La sfida interculturale della città*, in AA.VV., *Mediterraneo. Europa. Dalla multiculturalità alla interculturalità*. Pensa Multimedia, Lecce 1997, pp. 96-97.

¹⁰ F. Frabboni, *Una città un po' mostro e un po' angelo. Da un sistema formativo in frantumi a un sistema formativo integrato*, in AA.VV., *Mediterraneo. Europa. Dalla multiculturalità alla interculturalità*, cit., p. 85.

¹¹ P. Falteri, *Educazione dell'infanzia e interculturalità*, in «Bambini», vol. X, n. 2, 1996, p. 26.

¹² *Ibidem*, p. 27.

¹³ Si vuole utilizzare questo termine per avanzare l'idea che il fenomeno del globalismo non è mai statico, piuttosto soggetto a continui e imprevedibili cambiamenti che ne rimettono costantemente in gioco gli equilibri apportando modifiche, effetti, conseguenze, prodotti sempre nuovi, essi stessi promotori di cambiamenti altri. Vediamo di trovare un riferimento bibliografico a quanto riportato.

¹⁴ Breve stralcio di un'intervista condotta ad un profugo nord-africano durante un colloquio di accoglienza presso una struttura CAS.

¹⁵ *Conoscenza e solidarietà*, in CARITAS, *Immigrazione Dossier Statistico 2009*, Nuova Anterem, Roma 2010, p. 7.

¹⁶ In questi ultimi anni si è aperto un interessante dibattito sulla necessità di una *governance* della globalizzazione, che dovrebbe consistere non nel suo "governo mondiale", ma nel porre in atto una struttura di regole, istituzioni e pratiche che stabiliscano limiti sui comportamenti di individui organizzazioni e società. Per una puntuale analisi della problematica si rinvia allo studio di P. Annunziato, A. Calabrò, L. Caracciolo (Eds.), *Lo sguardo dell'altro. Per una governance della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2001.

¹⁷ Deve conoscere, cioè, le regole d'uso della nuova lingua per l'azione e per la comunicazione, e saperla usare per gestire rapporti e adempiere alle varie funzioni sociali. Padroneggiare l'enciclopedia di conoscenze e di comportamenti che sono legati al nuovo codice linguistico-culturale, che i parlanti di quella lingua condividono, gli consente di capire i significati più profondi della comunicazione e interpretare correttamente modi di dire, frasi ambivalenti e tutti quei molteplici significati di cui è connotata in genere la nostra produzione linguistica.

¹⁸ Cfr. P. Ellerani, D. Pavan, *Educazione all'interculturalità*, SEI, Torino 2007, pp. 13-14.

¹⁹ Cfr. G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., pp. 84-85. «Le sfide che la globalizzazione e il rilevante aumento dei migranti pongono alle società occidentali non possono essere affrontate semplicemente estendendo i diritti di cittadinanza, così come sono sorti all'interno degli Stati-nazione, anche agli immigrati, ad esempio tramite la naturalizzazione, ma richiedono un ripensamento dei nostri sistemi democratici. Questo perché, come abbiamo più volte ripetuto, ad essere messa in questione è proprio la pretesa che, per far parte di una comunità politica, bisogna far parte di una comunità nazionale» (C. Mantovan, *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 29).

²⁰ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale*, cit., p. 223.

²¹ Anche dall'ultimo rapporto del Consiglio d'Europa, accanto ad interventi di natura economica e politica tesi a combattere esclusioni e discriminazioni, gli esperti invitati individuano proprio nell'educazione interculturale una misura cardine tesa a garantire a tutti i cittadini residenti in aree comunitaria di vivere assieme armonicamente all'interno di società culturalmente diverse. Council of Europe, *Living Together...*, cit., p. 8.

²² Si rinvia per un'analisi attenta e approfondita ai contributi di A. Portera (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2003; A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006.

²³ A. Portera, *La pedagogia interculturale nel tempo del pluralismo*, in G. Elia (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 124.

²⁴ Cfr. A. Granata, *Intercultura. Report sul futuro*, Città Nuova, Roma 2012, pp. 16-17.

²⁵ Cfr. P. Ellerani, D. Pavan, *Educazione all'interculturalità*, cit., pp. 96-97.

**Per una pedagogia dell'armonia:
oltre l'aut aut accoglienza/diffidenza**

**Towards a Pedagogy of Harmony:
overcoming the 'welcome-mistrust' aut-aut**

ADRIANA SCHIEDI

Among the most pressing educational challenges of the twenty-first century, immigration undeniably deserves special attention. Having been a hotly-debated issue for years both nationally and at EU level, the complexity and urgency of immigration have given rise to a number of political debates, drawing media attention and leading to confrontations between polar opposite factions and schools of thought. On the one hand, there are the Catholic world and the progressive left, which, respectively, endorse personalism, the social doctrine of the Church and the latest interpretations of social democracy; on the other hand, there are nationalist and sovereigntist movements informed by racist and neo-Nazi and fascist ideologies. These positions lie at a crossroads between two well-established paradigms: welcome and mistrust. However, the welcome-mistrust dichotomy has only just overcomplicated the issue. What should we do then? How do we overcome the impasse? Is there even a way out of it? To this end, our contribution aims to provide a way out of the impasse, a solution which does not necessarily call for the development of a brand-new paradigm. Accordingly, one way out of the impasse might well be to look at the 'welcome-mistrust' dichotomy from the perspective of education. While drawing on realistic principles, education nonetheless offers a chance to overcome the above-mentioned antinomy through dialogue, tolerance, and integration. We shall employ a phenomenological-hermeneutic pedagogy of awareness, harmony, dialogue; in other words, a pedagogy actively engaged in finding solutions to the current crisis through a culture of solidarity based on decentralisation itself, empathy, care, and respect for others. This, in turn, should pave the way for new educational paths in our society, promoting social behaviours based on a culture of diversity, mutual assistance, and, above all, on the development of a common sense capable of replacing the existing dichotomies and of fostering tolerance and inclusion in the process.

KEYWORDS: MIGRATION, EDUCATION, WELCOME, MISTRUST, ARMONY

L'aut aut accoglienza/diffidenza

L'espressione "postmodernità liquida", con la quale il sociologo Zygmunt Bauman¹ ha catturato come in un quadro impressionistico la nostra epoca, ben rende l'idea della società attuale dai contorni spazio-temporali sfocati, incerti, liquidi appunto, che, come i *non-lieux* teorizzati da Marc Augé², si riconosce nella metafora del transito³, in legami nazionali e internazionali complessi, instabili e deboli, in un ritorno ai vuoti e pericolosi nazionalismi, allo spettro del diverso, dello straniero e nel culto della

soggettività. È questa una società che ha ormai lentamente perduto i suoi confini identitari e le sue certezze, a causa dell'inarrestabile processo di globalizzazione. All'origine di quest'ultimo, per Bauman così come per Augé, è il crescente fenomeno migratorio, che ha rappresentato già in passato, ma soprattutto in questi ultimi anni, uno tra i più potenti acceleratori di mutamento sociale e, se letto nella giusta dimensione politica, addirittura un interessante fattore di crescita economica⁴.

Eppure, nonostante la storia abbia dimostrato che l'immigrazione è capace di accelerare il progresso

imponendosi nel territorio ospitante come risorsa, questa, oggi, continua ad essere oggetto di critica, di rifiuto e di chiusura. Infatti, sebbene sia da tempo sotto i riflettori dei vari governi, delle istituzioni sociali e delle organizzazioni umanitarie, continua a rimanere ingessata in un limbo di incertezze, di abbandoni e di inerzie. Presente da decenni nell'agenda politica europea, costituisce una problematica matrioska che non riesce mai a trovare una efficace soluzione che sia applicabile, se pur con le dovute differenze, ai diversi Paesi dell'UE e del mondo intero. Sì, perché l'immigrazione è un problema planetario: i dati parlano chiaro e ci dicono che il fenomeno riguarda attualmente circa 232 milioni, quasi il 3% della popolazione mondiale. E, se inizialmente il fenomeno migratorio ha interessato quasi esclusivamente quei Paesi come la Francia, la Germania, il Belgio e la Svezia, da sempre terre di sviluppo e di immigrazione, in anni recenti, si è esteso anche a quei Paesi dell'Europa meridionale caratterizzati nella storia come luoghi di emigrazione. Tra questi è l'Italia che, in ragione dei crescenti e irrefrenabili flussi di immigrati, ha assunto ormai la fisionomia di una società multietnica e multiculturale. La portata attuale del fenomeno, che ha raggiunto livelli al limite di una regolamentazione equilibrata e di una sostenibilità politica⁵, economica e sociale, sollecita gli organi di governo, le istituzioni pubbliche, gli intellettuali impegnati in una riflessione su tali questioni, così come la ricerca scientifica a trovare risposte concrete a numerosi interrogativi che riguardano, non solo gli effetti che i crescenti flussi migratori determinano inevitabilmente sui paesi d'origine, sulle loro strutture e sulle loro dinamiche di crescita, ma soprattutto le urgenti sfide che il problema delle migrazioni pone ai paesi di destinazione sia per quanto riguarda l'organizzazione delle loro economie, la ridefinizione delle regole sociali, la progettazione di nuovi modelli di welfare e di integrazione scolastica, sia per la formazione al lavoro. Dinanzi a questo fenomeno, le politiche adottate dai diversi paesi europei sono state, e sono tutt'oggi, molto diverse tra loro. Nel complesso, hanno mostrato il volto di una Europa frammentata e incapace di pensare e perseguire una politica comune e coerente con le esigenze di tutti per fronteggiare una problematica che si fa di giorno in giorno più grave. In assenza di una politica europea integrata sul tema immigrazione, la scelta se accogliere o respingere gli

immigrati diventa sempre più difficile e avviene molto spesso sulla scia dell'emotività del momento e delle reazioni scatenate dai media e dal dibattito pubblico su tali questioni.

Attraversato da diverse posizioni, quest'ultimo è sempre più infuocato in tutta Europa, ma soprattutto in Italia, da sempre impegnata in prima linea sul fronte immigrazioni, e ormai da circa un anno lasciata da sola dagli altri Paesi dell'Unione Europea a portare il peso di questo enorme fardello. Qui, tra vecchi e nuovi stereotipi xenofobi e pregiudizi razziali, tra polemiche al vetriolo e luoghi comuni, in un clima di deresponsabilizzazione diffusa e anche di paura, la questione immigrazione si è andata ormai polarizzando almeno su due fronti principali che, riprendendo l'*aut aut* kierkegaardiano, ovvero "pro" o "contro" l'accoglienza, così possiamo sintetizzare: cattolici e progressisti, per le loro posizioni di apertura e tutela dei deboli, da un lato, sovranisti, neo nazifascisti, per le loro posizioni di chiusura e per le loro strumentalizzazioni delle paure sociali, dall'altro⁶.

Ad un attento esame, la prima ipotesi corrisponde ad una precisa volontà: accogliere l'immigrato, sempre e comunque, anche quando non sussistono, secondo la nostra Costituzione (art. 10), le condizioni per conferire a questi il diritto d'asilo. Ciò al fine di aprirsi alla solidarietà, per contribuire a ridisegnare i confini di una nuova società multiculturale e cosmopolita, nella quale si possano superare le derive nazionalistiche e le diverse individualità possano abituarsi a convivere arricchendosi delle reciproche differenze, a proiettarsi nel futuro, a progettare insieme e a collaborare per renderlo migliore. La seconda ipotesi, invece, rinvia ad un atteggiamento di rifiuto nei confronti dell'immigrato, al rifugio in un individualismo esasperato e alla difesa di un vivere comune legato esclusivamente al luogo d'appartenenza. Ambedue le posizioni, a ben considerare, sono espressione di visioni antropologico-culturali, filosofiche, etiche, religiose antitetiche, nonché di un differente portato valoriale, ma, soprattutto, di un diverso modo di intendere il principio della solidarietà sociale⁷. Da queste due visioni discendono due diversi atteggiamenti paradigmatici assunti dai governi, dai *Policy maker*, dagli intellettuali, ma radicatisi anche nelle coscienze dei cittadini, nella cultura e nel vivere quotidiano.

E se la politica e il mondo intellettuale hanno mostrato la necessità di posizionarsi sull'uno o sull'altro fronte del dibattito, in ambito pedagogico, invece, si offre la possibilità di superare tali polarizzazioni, attraverso la ricerca di un'armonia tra le due posizioni accoglienza-diffidenza più che attraverso il confronto. Tuttavia, prima di porre le basi per una cultura pedagogica dell'accoglienza fondata sulla ragionevolezza, sul dialogo e sulla speranza, cerchiamo di rintracciare gli ancoraggi teorici, le ragioni e i limiti dell'attuale, all'origine dell'insorgenza di fenomeni quali la *philoxenia* e del suo contrario, la xenofobia, nonché dell'attuale scontro tra "civiltà" e "barbarie".

La cultura dell'accoglienza, tra principi etici e paradossi

L'aumento considerevole del fenomeno migratorio in Italia, se da un lato ha generato un rifiuto dell'alterità in nome di una salvaguardia del nostro Paese contro l'invasione dei migranti e una minaccia sempre più consistente alla sicurezza sociale, dall'altro ha prodotto una maggiore attenzione verso i migranti e i loro problemi che si è tradotta in una più umana politica di accoglienza. Questa, a ben considerare, costituisce, ad oggi, l'oggetto della discordia intorno al quale si sono andate delineando le due macro diverse posizioni su richiamate, che talvolta hanno generato letture del fenomeno fuorvianti, come, per esempio, la divisione tra *migranti buoni* e *migranti cattivi*, ovvero tra *regolari* e *irregolari*⁸.

La divisione buoni/cattivi, nata come categorizzazione giuridica, per creare un confine legale tra coloro che potevano essere accolti e coloro che, invece, dovevano essere respinti, tuttavia, negli ultimi tempi, si è dimostrata più una invenzione semantica per confondere le acque della politica intorno al tema dell'accoglienza dei migranti che non una distinzione reale. Ora, che sia regolare o clandestino, la figura del migrante fa scattare sempre naturalmente meccanismi di difesa nella nostra società già in crisi: evoca sentimenti di paura e incertezza che in qualche modo allontanano il singolo dal desiderio di dimostrarsi ospitale nei suoi confronti. Perché è evidente che essere ospitale significa anche confrontarsi con problematiche correlate alla condizione di immigrato, quali il disagio psichico, la disoccupazione, la criminalità,

già complesse di per sé ma di gran lunga più ostili se pensate in rapporto alla diversità⁹.

Eppure, nonostante i timori e le forti perplessità, il paradigma dell'accoglienza, continua a raccogliere intorno a sé un ampio consenso, specie negli ambienti più illuminati.

Questo dato ha suscitato nel dibattito una serie di interrogativi. Ci si chiede: quali sono le logiche che governano questo paradigma? Qual è la misura dell'accoglienza? È lecito parlare di accoglienza in un'Europa frammentata? Di chi sono le responsabilità? E ancora: è lecito offrire ospitalità incondizionata a chiunque bussi alla porta delle nostre frontiere? Quali rischi comporta l'accoglienza dei migranti nel nostro Paese? E, infine: quando l'accoglienza può dirsi autentica accoglienza?

Sono questi interrogativi che non trovano una immediata e facile risposta. In questa sede ovviamente non possiamo entrare nel merito di ciascuno di essi. Ci limiteremo, pertanto, a rispondere all'ultimo, cercando di ricomprendere gli altri attorno ad un *fil rouge* comune. A ben considerare, infatti, nella loro evidente eterogeneità, le questioni sollevate rinviano ad una riflessione più ampia, di tipo filosofico/pedagogico e religioso che riguarda l'etica dell'ospitalità, sui cui principi si fonda l'esercizio di una pratica autentica di accoglienza.

Tale etica affonda le sue radici nella storia del pensiero filosofico e in correnti, anche contrapposte tra loro, quali il Personalismo, il Decostruzionismo e in orientamenti come la fenomenologia e l'ermeneutica. Diversi sono i filosofi che, collocandosi all'interno di questi sfondi teorici, hanno approfondito il tema dell'accoglienza individuando i principi etico-valoriali su cui dovrebbe fondarsi la cultura della accoglienza/ospitalità. Tra questi, Paul Ricoeur per il quale l'accoglienza è l'atteggiamento di apertura che contraddistingue quel popolo capace di rispondere alla domanda dello straniero facendo appello ad un senso di ospitalità universale. Essere ospitali è, a parere del filosofo francese, un dovere dell'umanità¹⁰. Tale pratica richiede un confronto con il ricordo, quello che egli chiama la "memoria simbolica", ma anche con la politica e il diritto che stabiliranno alcuni "punti fermi per l'accoglienza"¹¹. Per immettersi sulla strada dell'ospitalità occorre, innanzitutto, secondo Ricoeur, «fare memoria di essere stati, e di essere sempre, stranieri»¹². Non si tratta di

ricordare avvenimenti reali, ma di entrare per così dire in empatia con la condizione di straniero. Interiorizzare questa esperienza significa ritrovare il cammino dell'ospitalità che si nutre della comprensione dell'altro, dell'amore e della condivisione, dell'abitare insieme, ovvero dell'esperienza di stare insieme "in casa propria"¹³. Sul motivo dell'interiorizzazione come via per il riconoscimento dell'altro e di sé si era soffermato già lo stesso Agostino il quale aveva affermato: «vero cristiano è colui che anche nella sua casa riconosce se stesso come un viandante, uno straniero»¹⁴.

Lo spazio dialogico entro il quale avverrà questa condivisione dell'esperienza di erranza è per Levinas l'incontro. Nell'incontro, sottolinea il filosofo, l'altro si rivela a me in tutta la sua fragilità, vulnerabilità, miseria, povertà, bisogno: «Nel semplice incontro di un uomo con l'altro si gioca l'essenziale, l'assoluto: nella manifestazione, nell'epifania del volto dell'altro scopro che il mondo è mio nella misura in cui lo posso condividere con l'altro. E l'assoluto si gioca nella prossimità, alla portata del mio sguardo, alla portata di un gesto di complicità o di aggressività, di accoglienza o di rifiuto». L'accoglienza – per Levinas – si colloca al di là della libertà, non è una legge ma un fatto, una fenomenologia che si rivela ogni qualvolta nell'incontrare l'altro, faccio esperienza prima del suo volto e successivamente, attraverso questa, del *recueillement du chez-soi*, ovvero dell'ipseità. Quest'ultima sarà mediata dalla legge dell'*accueil*. È questa una legge paradossale che – avverte Jacques Derrida – deve fare i conti con il diritto. Essa si fonda sul principio dell'ospitalità, che non è già una regione dell'etica, ma è l'espressione più autentica dell'*ethos tout court*. È questo un *ethos* politico che – secondo il filosofo decostruzionista – è chiamato ad offrire concrete risposte al problema dell'alterità e alla venuta dell'altro, superando quel paradosso pure esistente e tutt'oggi di grande attualità tra ospitalità legittima e ospitalità illegittima. Egli afferma a tal riguardo: «La legge dell'ospitalità, la legge formale sottesa al concetto generale di ospitalità, appare come una legge paradossale, snaturabile o snaturante. Sembra suggerire che l'ospitalità assoluta rompe con la legge dell'ospitalità come diritto o dovere, con il 'patto d'ospitalità'. In altre parole, l'ospitalità assoluta esige che io apra la mia dimora e che la offra non soltanto allo straniero (provvisto di un

cognome, di uno statuto sociale di straniero, eccetera), ma all'altro assoluto, sconosciuto, anonimo, e che gli *dia luogo*, che lo lasci venire, che lo lasci arrivare e aver luogo nel luogo che gli offro, senza chiedergli né reciprocità (l'entrata in un patto) e neppure il suo nome. La legge dell'ospitalità assoluta impone di rompere con l'ospitalità di diritto, con la legge o la giustizia come diritto. L'ospitalità giusta rompe con l'ospitalità di diritto; non che la condanni o vi si opponga, può anzi metterla e tenerla in un moto incessante di progresso; ma è tanto stranamente diversa dall'altra, quanto la giustizia è diversa dal diritto al quale tuttavia è così vicina, e in verità inscindibile»¹⁵.

Ma se pure è innegabile l'esistenza di questo paradosso nella riflessione etica tra un'ospitalità "giusta", obbediente alle ragioni del cuore, e un'ospitalità "di diritto", sottoposta alle leggi, come si concilia questo paradosso con la politica degli Stati e dell'Europa sull'immigrazione? In risposta a tale questione, Di Cesare, a sostegno del paradigma dell'accoglienza, precisa che l'ospitalità, (intesa come condizione e premessa all'accoglienza) è un diritto inviolabile che non può rimanere imbrigliato nelle maglie di una retorica ambigua: va intesa alla maniera derridiana come ospitalità assoluta, una ospitalità che non chiede il nome di chi si ospita e rifugge da particolari concretizzazioni. Del resto, si chiede la su citata filosofa: come si fa a stabilire qual è l'"ospitalità giusta" e quella che non lo è? Qual è il confine tra "protezione umanitaria" e "controllo poliziesco"?¹⁶ Scivolare su questi paradossi significa favorire l'avvento della xenofobia e di un neorazzismo, cedere alla «convinzione che ciascuno debba vivere nel proprio paese», incentivare una logica dell'esclusione e dell'isolamento, e, infine, arrendersi «agli effetti perversi di una politica che fa appello alla paura e si interroga sui pericoli di una democrazia che non conosce il valore della coabitazione»¹⁷. Cedere a queste logiche perverse di chi mette paradossalmente in questione l'idea di straniero e quella stessa di ospitalità, al fine di escludere invece di accogliere, tracciando una frontiera dinanzi all'evento di colui che viene, direbbe Derrida, significa negare la storia, gli eventi, i processi, primo fra tutti quello della globalizzazione, della quale uno dei segni più evidenti, come abbiamo detto, è la mobilità legata agli inarrestabili flussi migratori. È questa una mobilità che – come sottolineano in molti – sicuramente va monitorata attentamente ma non può essere frenata, perché frenarla

significherebbe non solo ledere la libertà dell'uomo, ma anche frenare il progresso. Tale progresso può attuarsi, se e solo se, avverte Papa Francesco «l'attenzione primaria è rivolta alla persona, se la promozione della persona è integrale, in tutte le sue dimensioni, inclusa quella spirituale, se non viene trascurato nessuno, compresi [...] i forestieri; se si è capaci di passare da una cultura dello scarto a una cultura dell'incontro e dell'accoglienza»¹⁸.

Il tema dell'accoglienza, com'è noto, è un tema molto caro alla Chiesa e all'attuale Papa Francesco, tant'è che ad esso ha dedicato il Giubileo della Misericordia. L'accoglienza – precisa il Papa – è un valore cristiano: è quella *quidditas* che contraddistingue il vero credente capace di un «gesto autenticamente umano e liberatore». «L'incontro e l'accoglienza di tutti, la solidarietà e la fraternità sono elementi che rendono la nostra civiltà veramente umana»¹⁹. Accogliere – ricorda il Papa – è un gesto naturale ma non per questo scontato, né tantomeno facile. Alla base dell'accoglienza ci sono alcuni principi, primi fra tutti la cura e la solidarietà. La cura fa sì che l'accoglienza si traduca in spinta generosa verso l'altro e attenzione amorevole nei suoi confronti. Il che si traduce in un impegno: servire colui che si accoglie. Ciò implica il porsi a servizio della «persona che arriva, con attenzione; significa chinarsi su chi ha bisogno e tendergli la mano, senza calcoli, senza timore, con tenerezza e comprensione; come Gesù si è chinato a lavare i piedi degli apostoli. Servire significa lavorare a fianco dei più bisognosi, stabilire con loro prima di tutto relazioni umane, di vicinanza, legami di solidarietà»²⁰.

Dalla teoria alla pratica, però, come spesso accade, qualcosa si perde: i sommi principi si confrontano con la realtà di un mondo e di una società perfettibile e non perfetta che, il più delle volte, o maschera interessi legati al potere con atteggiamenti cristiani, buonisti, falsamente altruisti e umanitari o vive sorretta da pregiudizi razziali, in uno spazio culturale dominato da un'etica “dello scarto”, appunto, dall'ignoranza, dalla semplificazione e dalla banalizzazione, da un *mélange* di lacci ideologici, luoghi comuni e stereotipi che si materializzano in una xenofobia funzionale al sistema.

Il paradigma della diffidenza e il pregiudizio come ideologia

Tuttavia, se è pur vero, da un lato, come abbiamo detto, che l'accoglienza è una questione i cui fondamenti vanno

rintracciati nella persona e in un'etica della responsabilità, e per il cui riscontro pratico occorre, invece, passare dal diritto, la domanda a cui urge rispondere adesso è la seguente: sono questi un'etica e un diritto sostenibili oggi? E se sì, qual è il prezzo di questa sostenibilità? Dati diffusi dalla Fondazione *Migrantes* confermano che, nel 2016, su 153mila sbarcati, in Italia, sono stati accolti nelle diverse strutture circa 103.792 persone: 7.394 in una rete di primissima accoglienza, 76.394 in strutture temporanee di accoglienza e, infine, 19.715 in strutture di seconda accoglienza che prevedono un Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR). Tuttavia, nonostante le politiche di incentivazione rivolte ai Comuni e le pur presenti buone pratiche registrate in alcuni territori, il fenomeno non cessa a diminuire. Tutt'altro. Quest'anno, solo nel mese di aprile sono giunti complessivamente in Italia 12.160 migranti a fronte di 1.160 sbarcati in Grecia, 150 in Ungheria, 210 in Bulgaria, 390 in Spagna, 1.580 in Svezia, 200 in Danimarca, 170 in Slovacchia, 2.000 in Austria. La sproporzione con gli altri Paesi è evidente. E se pure all'Italia è andato il plauso dell'Ue per i 4,3 milioni di euro spesi per l'accoglienza dei migranti e richiedenti asilo, rimane un malcontento diffuso che riguarda la carenza dei servizi delle strutture d'accoglienza, delle istituzioni nel loro complesso, dell'apparato burocratico-legislativo, ma soprattutto riguardo l'insufficienza quando non l'inadeguatezza dei processi di socializzazione. Infatti, è proprio su questo versante che si sono accumulate le maggiori inadempienze e i ritardi che hanno contribuito a frenare il processo di adattamento degli immigrati sul territorio. Dinanzi a questo scenario è da realisti e umani chiedersi se è davvero ancora concepibile e praticabile questa linea di indirizzo sull'immigrazione, e se sia ancora sostenibile l'idea salvifica di una comunità universale, cosmopolita appunto, capace di superare i pregiudizi, i fondamentalismi e i luoghi comuni legati alla diversità e di accogliere secondo uno stile cristiano. Gli oneri legati all'accoglienza dei migranti sono notevoli e oltremodo inaccettabili per coloro che, ingessati in stereotipi e pregiudizi, riversano consciamente o inconsciamente sui migranti le pulsioni aggressive di una buona fetta della società, di certi gruppi di estremisti e filo-razzisti, di una certa stampa e di una certa politica. Emblema di questo tiro al bersaglio cruento sono soprattutto i cosiddetti migranti non regolarizzati,

facilmente etichettati come “cattivi”, “delinquenti”, “parassiti”, “fannulloni”, e associati deterministicamente alla criminalità. Questo meccanismo perverso e, all'apparenza qualche volta persino innocuo, con il supporto dei media, a lungo andare, finisce col produrre un facile consenso in certi strati della società che, posti di fronte ad un problema di così elevata conflittualità sociale, qual è appunto l'immigrazione, rispondono citando luoghi comuni e pareri pre-confezionati. È l'elogio della superficialità, della chiacchiera, di un pensiero debole perché intriso di menzogna misto a verità, di espressioni impersonali quali “si dice che...”, “sembra che...”, “dicono...”, che scavano nelle coscienze alimentando rispolverate ideologie e confezionandone di nuove. Trionfa l'opinabile, un opinabile inteso come δόξα e scambiato per incontrovertibile verità, come legge e certezza assoluta. Tale atteggiamento ottuso e diffidente, presente a diversi livelli nella società, è il riflesso non solo di un bombardamento mediatico negativo, ma anche di una sopraggiunta consapevolezza che riguarda il mutamento dell'attuale «modello migratorio, costituito da flussi non richiesti e auspicati dai Paesi di arrivo, bensì indotti dal peggiorare della situazione economica, demografica o politica nei Paesi di provenienza»²¹.

Le reazioni dinanzi a questo nuovo modello migratorio regolato da fattori di spinta, non richiesto, improvviso e inarrestabile non si può certo affermare che siano state positive. Alcuni sondaggi condotti recentemente confermano che l'arrivo incessante di flussi migratori e la presenza costante dell'immigrato non fanno che incrementare le paure e le ansie del gruppo ospitante. Questo, infatti, vive l'ingresso e la permanenza dell'immigrato nel Paese ospitante in modo negativo, persecutorio, come se questi fosse un intruso, un mendicante, un parassita venuto da lontano per privare gli autoctoni dei loro legittimi diritti (ordine e sicurezza sociale, lavoro, benessere, salute, ecc.). Sulla scia di questi timori, cresce in maniera sempre più severa e incontrollabile un sentimento di diffidenza nei confronti degli immigrati, islamici e non, bianchi o neri. Il credo o il colore della pelle, del resto, sono solo dei dettagli che non modificano nella sostanza la natura di questo sentimento di intolleranza nei confronti di chi, comunque, al di là di tutto, è percepito come un diverso, ha stili di vita, tradizioni, modi di pensare, una cultura, ma soprattutto una

identità differente, che rischia di “indebolire la nostra identità nazionale”. Dunque, che fare? Come superare questa *impasse*? Esiste un'altra prospettiva per affrontare il problema? Per individuare questa terza via, come vedremo nel nostro contributo, oggi non è necessario pensare ad un nuovo paradigma, ma potrebbe essere sufficiente rileggere il dualismo accoglienza-diffidenza sotto un'altra lente, quella offerta da una pedagogia che, muovendo da principi realistici, ma al tempo stesso carichi di speranza, punti al superamento dell'antinomia suddetta mediante il dialogo, la tolleranza e l'integrazione. Sarà questa una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della presa di coscienza, dell'armonia, del dialogo, una pedagogia militante e impegnata nel trovare risposte alla crisi attuale, attraverso la ricerca di una cultura della solidarietà fondata sul decentramento da sé, sull'empatia, sulla cura e sul rispetto dell'altro. Tale cultura sarà a fondamento di percorsi educativi nella società e nella scuola tendenti a promuovere un agire improntato sui valori della diversità, dell'incontro e soprattutto del buon senso maturati nel sociale e in quella prassi che naturalmente supera le dicotomie e favorisce non solo tolleranza, ma addirittura “accoglienza”. Si tratta di costruire le basi per una cittadinanza più democratica. La crisi correlata all'immigrazione e all'accoglienza dell'immigrato, presente nella nostra società come segno più evidente del nostro tempo, nasconde, infatti, una crisi ben più grande, che non è solo etica, ma riguarda l'educazione e la democrazia nel nostro Paese. È questa una “pseudo democrazia”²², una “democrazia apparente” schiacciata dal diritto e dai diritti²³, da un “formalismo esasperato” e da valori che non sempre rappresentano valori condivisi dalla società. Discende da qui il problema dell'immigrazione come questione etico-politico-educativa connessa ad una continua problematizzazione dei criteri che orientano l'agire politico ed educativo dell'uomo, inteso sia come singolo sia come comunità. È evidente che tanto l'agire politico quanto quello educativo in tema di immigrazione devono riferirsi al diritto e ai diritti. Ciò «corrisponde a riconoscere la necessità che si facciano i conti con limiti precisi e riconosciuti da assegnare alla propria azione, a evitare che essa perda di vista, o addirittura contraddica, le ragioni profonde del proprio stesso esistere»²⁴. Tali limiti hanno a che fare con il soddisfacimento dei bisogni “materiali” e “non materiali” dei migranti, senza il quale

mancherebbe «la concretizzazione di quell'istanza etica che non può non interagire con le istanze politica ed educativa»²⁵. E uno dei bisogni più importanti da soddisfare per accogliere l'altro e integrarlo in maniera autentica nella nostra società è, senza dubbio, il riconoscimento della sua identità che non esclude ma, anzi, presuppone l'accettazione e la valorizzazione della sua diversità.

Il passaggio obbligato per il soddisfacimento di questo bisogno è, come ci apprestiamo a dire, la costruzione di un progetto pedagogico-culturale che, ponendo al centro la persona umana e la sua formazione spirituale, la educi a prendere le distanze dai dogmatismi e dai processi di omologazione e ad utilizzare l'armonia come chiave interpretativa per governare la dialettica accoglienza/diffidenza e idealità-realtà e accedere ad una "utopia disincantata", ovvero del possibile.

La via conciliante di una pedagogia dell'armonia

Come abbiamo visto, il tentativo del mondo occidentale di spiegare il fenomeno migrazione sia attraverso il paradigma dell'accoglienza assoluta, sia della diffidenza/rifiuto si è rivelato vano e incapace di rispondere in maniera efficace al problema dell'immigrazione. Tale problema, infatti, presenta notevoli implicazioni antropologiche, politiche, economiche, sociali, culturali, etiche e viepiù pedagogiche, molte delle quali possono essere comprese e soprattutto affrontate concretamente posizionandosi al di là dei rigidi confini delineati dalle due prospettive su delineate. Inoltre, in quanto fenomeno legato al mondo della vita, l'immigrazione non può essere osservata come uno spettacolo surreale, muto o in bianco e nero, né affrontato limitandosi ad una sterile comparazione di dati, costi e benefici. Esso, proprio perché legato al mondo della vita, riguarda persone, uomini, donne, bambini, giovani, anziani che, al di là delle etichettature che un certo lessico coniato e perfezionato negli anni sul migrante ci ha insegnato a riconoscere come immigrati, rifugiati politici, richiedenti asilo, sfollati o più genericamente come profughi, sono persone che con le loro storie, i loro sogni, le loro speranze, aspettative, paure, debolezze, con la loro voglia di riscatto rappresentano un universo non sintetizzabile in cifre, luoghi comuni o immagini. Non sono, dunque, né "risorsa" né "zavorra", ma semplicemente persone con una

identità da rispettare. A ben vedere, la dimensione antropologica dell'immigrato sfugge non solo a chi guarda a lui come ad un nemico da combattere ed erge muri per impedirne l'ingresso nel proprio paese e per difendere l'identità del suo popolo, ma sfugge anche ai cosiddetti idealisti, ai buonisti, ai possibilisti, agli utopisti, ovvero ai paladini sostenitori di una immigrazione senza se e senza ma. Nella dimensione umana dell'immigrato si nasconde, invece, un arcobaleno di colori, di volti, di emozioni, un concerto inesauribile di voci che si intrecciano o si sovrappongono per tessere la spirale di eventi che contribuiscono a determinare la nostra società, il nostro presente ma anche il nostro futuro.

Dunque, dove posizionarsi per non correre il rischio di esemplificare il problema, nella pur doverosa necessità di scegliere da che parte stare e di fare qualcosa? Oltre al bianco e al nero, esistono una serie di tonalità grigie e una vasta gamma di colori che rappresentano le altre possibili letture del fenomeno, da cui discendono le diverse ipotesi di contrasto dello stesso e le numerose progettualità. In questo spazio di possibilità si colloca, a parer nostro, una pedagogia dell'armonia, sociale e interculturale nella sua vocazione e critico-dialogica nella sua natura epistemica, a cui spetta il compito di superare i dualismi, le logiche antitetiche e affrontare questa sfida, non già attraverso il ricorso all'etica né tantomeno attraverso una fredda comparazione di costi e benefici, ma secondo una visione antropologicamente fondata che restituisca nuova dignità alla persona dell'immigrato e ridia voce alla sua storia, alle sue paure e debolezze, alle sue speranze, ai suoi diritti. Superare gli steccati sollevati da queste due posizioni antitetiche non è facile. È necessario, innanzitutto, disporsi con atteggiamento fenomenologico, volto a comprendere le cause all'origine dell'attuale spaccatura sull'immigrazione e delle contraddizioni che ne sono derivate. Ebbene, esistono diverse cause. Due quelle che, alla luce della ricostruzione che abbiamo fatto, ci sembrano maggiormente degne di nota: la prima, la tradizione cattolica del nostro Paese, che in forza di un pensiero fortemente dogmatico, rischia, talvolta, di prospettare scenari utopici, lontani dalla realtà dei fatti, dai numeri e dalla ragione. La seconda, l'egemonia culturale di una destra fascistizzante che ha costruito la forza del suo pensiero sul disincanto, la delusione e la rabbia per

una crisi che non accenna a passare e che, anzi, secondo alcuni, si è rafforzata con l'arrivo degli immigrati.

È lo scontro tra umanitarismo e progressismo, e, se analizziamo la questione con uno sguardo pedagogico prendendo spunto dal titolo di un celebre testo di Claudio Magris, tra utopia e disincanto²⁶. Una utopia²⁷ che fa sognare idealisticamente un mondo migliore e un disincanto che, al contrario, invita a non discostarsi dal reale evidenziandone soprattutto le contraddizioni, magari esasperandole.

Tuttavia, se nella *ratio* politica e nel senso comune utopia e disincanto rappresentano una diade negativa che obbliga ad un *aut aut*, ovvero alla necessità di posizionarsi da un lato o dall'altro per risolvere il problema, nella prospettiva pedagogica possono costituire le basi per un dialogo fecondo fondato su una rinnovata solidarietà. Ciò sarà possibile solo se, in pedagogia, questi due concetti saranno interpretati nella loro accezione di utopia come *eu topos* (luogo felice) piuttosto che come *ou topos* (nessun luogo, frutto di un'illusione, di origine più fantastica che razionale) e disincanto²⁸ come “liberazione da un'illusione”, che, però, non vuol dire abbandonare la speranza, ma soltanto viverla rendendola quanto più realisticamente possibile.

Le categorie dell'utopia e del disincanto vengono assunte qui come icone di una pedagogia storicizzata, immersa nel nostro tempo, critico-problematicista, ma anche e soprattutto dialogica, legata agli eventi, presente nei dibattiti epocali e impegnata a riflettere sulla società attuale, sui suoi mali, sulle sue ambiguità e contraddizioni con l'intento di superarle operando delle sintesi armoniche fra diadi opposte. Ciò al fine di individuare scenari futuri, progettare e accompagnare il cambiamento. E il cambiamento positivo della nostra società per effetto della venuta dell'altro è una meta che potrà essere raggiunta solamente se ci si predisporrà ad analizzare il fenomeno immigrazione con un'*utopia proattiva*, ossia questo che sottende la capacità sia di “guardare oltre”, al futuro, non arrendendosi allo *status quo* e alle cose per come appaiono, sia di “guardare prima”, ossia di prevedere e di anticipare gli eventi, le situazioni in modo tale da affrontare l'emergenza con più adeguati ed efficaci piani di azione. Tale postura di ricerca, come si può facilmente intuire, se obbedisse rigidamente alla tradizionale utopia, lascerebbe dietro di sé un *vulnus* che altro non è che l'*hinc*

et nunc della fisionomia che il fenomeno migrazione assume nel presente, con i suoi limiti, le sue contraddizioni e i suoi pesanti effetti sulla nostra realtà economica, sociale, culturale e politica.

Da qui, la necessità di affiancare all'utopia il disincanto per ancorare la ricerca pedagogica all'esperienza e alla storia che si sta dispiegando sotto i nostri occhi e di cui noi stessi siamo protagonisti e registi a un tempo. Nel disincanto è l'attraversamento dell'incanto di un progetto di cittadinanza planetaria non facile da realizzare, nel quale, però, è proprio dal confronto continuo con i limiti che si frappongono a tale realizzazione che discende la possibilità di superare gli ostacoli, di emanciparsi e di andare avanti. Assumendo questa dialettica utopia-disincanto nella sua formazione spirituale, il singolo si aprirà alla possibilità di attivare un dialogo ininterrotto e fecondo tra reale e possibile sulla realtà e, in particolare, sul problema che qui stiamo affrontando dell'immigrazione. Durante questo dialogo, i due momenti dell'utopia (idealista) e del disincanto (realista) saranno chiamati a sostenersi l'un l'altro, a correggersi reciprocamente e ad implementarsi. Creare le premesse per questo dialogo, oggi, è fondamentale per superare il dualismo accoglienza-diffidenza in cui l'eccesso di buonismo e di una ideologia proiettata nel futuro genera solamente una chimerica illusione, mentre l'eccesso di realismo produce una presa di distanza quando non un rifiuto dell'esistente: «Frutto della diffidenza è l'isolamento che condanna la diversità, la manipola, la riduce ad emblema e a simbolo di una paura interiore, fantasmatica, incapace di misurarsi con la varietà del reale, con i molteplici volti della vita»²⁹. L'alternativa che si schiude alla pedagogia consiste allora nell'osservare e affrontare la sfida dell'immigrazione nella lucida consapevolezza della complessità e dell'incertezza che la contraddistinguono nell'attuale società, ma con la spinta e la determinazione necessarie per governarle. Ciò implica un superamento delle dottrine metafisiche, dei dogmi scientifici e delle intolleranze ideologiche, per dare spazio ad una prospettiva altra, quella di una pedagogia dell'armonia, non già veritativa né salvifica, ma fondata su un “realismo utopico” aderente alla realtà perché calato nei problemi della società, e aperta anche alla speranza, al non-ancora, al futuro, alla possibilità di un suo ripensamento critico e oltrepassamento in un'ottica

progettuale ed emancipativa. Fondandosi su tali presupposti, in essa emergono sì, una vocazione critica e una tensione assiologica, ma soprattutto una dote, la resilienza, che unita ad una dimensione operativa diventa progettualità strategica calata nella realtà e criticamente aperta all'oltre, al possibile e al divenire.

Forte di questa funzione responsabilizzante, questa pedagogia, oggi, è chiamata ad analizzare il macroproblema dell'immigrazione e quello correlato della marginalità, dell'esclusione sociale e dell'integrazione, giammai arrendendosi dinanzi alle evidenze ma, al contrario, lottando per modificarle in base a come dovrebbero essere, con un atteggiamento sempre aperto all'oltre dell'educazione e rivolto all'ulteriorità di uno sviluppo autentico della persona nella società³⁰.

Nel fondare il suo discorso su questa alleanza generativa tra utopia e disincanto, la pedagogia dell'armonia mostra di portare avanti un parallelo e implicito progetto culturale rivolto all'uomo, che consiste nell'esplorare le possibilità ideali e reali di una sua umanizzazione. Quest'ultima presuppone l'adesione ad un nuovo *ethos*, centrato su una rinnovata cultura dell'identità e della differenza, capace di superare i pregiudizi, le ideologie e le chiusure e di promuovere capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Per questo, si rende necessario non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, comprensione e collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

Il progetto di rinnovamento della cultura, volto alla costruzione di una "società democratica e pluralista" che sappia conciliare identità e differenza, così come unitarietà della legge e pluralismo culturale, necessita, oggi, del contributo pedagogico teso ad una riforma del pensiero, in direzione interculturale³¹. Esso dovrà, ancora una volta, essere capace di de-centrarsi, di prendere le distanze da mentalità chiuse e dal proprio sistema normativo, etico ed esistenziale per incontrare la pluralità dei mondi e delle culture, altre identità, qui intese «come frutto dinamico e mai conchiuso di un'autonoma autocostruzione che si realizza nell'interazione con l'alterità»³².

Le finalità di questo progetto pedagogico (interculturale) interesseranno sì, la persona, ma anche la scuola, le università e, nell'ottica di un sistema integrato, anche la

famiglia, gli enti e le istituzioni presenti sul territorio. Infatti, è solo nel segno di una stretta collaborazione fra i diversi sistemi formativi che sarà possibile favorire lo sviluppo di una mentalità sensibilmente e criticamente aperta alla differenza, all'incontro e allo scambio con l'altro da sé, superando, così, il pregiudizio etnocentrico. Educare alla differenza, tuttavia, non vuol dire soltanto far conoscere l'alterità, anche se la conoscenza è un primo ineludibile fattore. La ricerca pedagogica in ambito interculturale ha dimostrato, infatti, che conoscere l'altro e la sua diversità non è sufficiente a sviluppare un atteggiamento di dialogo. Per accogliere l'altro e la sua diversità e favorire l'interculturalità occorre, invece, formare all'empatia, sviluppare un pensiero divergente e promuovere partecipazione, "socializzazione integrata" e una "dialettica di identità"³³ non dogmatica, ma dialogica. Il multiculturalismo, come si evince dalla polemica sollevata qualche tempo fa³⁴, né è uno *status quo* da difendere, né è una chimerica illusione. È, invece, un'emergenza, un modello di convivenza democratica che si potrà realizzare, però, solo attraverso percorsi educativi di integrazione che – come giustamente ha sottolineato Galli Della Loggia – puntino sulla cultura³⁵, ovvero sulla conoscenza e necessaria condivisione e adesione dell'immigrato al sistema di regole (leggi)³⁶ e di valori del paese ospitante. È questo un obiettivo ambizioso che richiede, anche qui, come si può facilmente intuire, una capacità di decentramento sì, da parte del popolo ospitante, ma soprattutto da parte dell'immigrato, per "abitare" quello spazio di incontro che è, insieme, il mezzo e il fine dell'intercultura. La capacità di decentramento non è un'operazione meccanica né immediata: necessita di una consapevolezza matura e di una capacità di discernimento per sapersi orientare tra una dialettica del sociale e dell'individuale, ma viepiù un'educazione alla scelta e, dunque, un'educazione della volontà³⁷.

Tra i presupposti più indispensabili per perseguire l'obiettivo di questo "umanesimo delle relazioni" vi sono: il coraggio, un coraggio risolutamente determinato a ricomporre la frattura tra identità e differenza; la sensibilità, ovvero quel "*sentire intelligente*"³⁸ che si traduce nell'"aver cura" (*fürsorgen*) e nella disponibilità verso l'altro, nell'empatia, nel desiderio e l'impegno di costruire con l'altro relazioni essenziali³⁹. E poi la tolleranza, viatico per un dialogo costruttivo e autentico.

«L'essere tollerante e la ricerca del dialogo – afferma Riccardo Pagano a tal riguardo – sono due aspetti di uno stesso modo di intendere il vivere secondo un'educazione che vede nell'armonia con se stessi e con gli altri la sua cifra identificativa»⁴⁰.

Il metodo che meglio si presta ad interpretare queste istanze sul piano educativo e auto-educativo è quello autobiografico⁴¹. Grazie alla sua struttura critico-riflessiva, esso consente quel decentramento a cui abbiamo accennato, attraverso un distanziamento dalle proprie preconvinzioni, per analizzarle in maniera più obiettiva e consapevole. Ma non solo. Esso facilita la riflessione e il discernimento della realtà e permette anche la proiezione in un futuro utopicamente realista, fatto di sogni, attese e di due fattori, la speranza⁴² e il coraggio⁴³, indispensabili per sfidare l'emergenza immigrazione, lo scetticismo legato all'integrazione, l'impotenza e la fragilità delle

istituzioni e degli odierni sistemi educativi e progettare un futuro migliore⁴⁴. A conclusione del nostro discorso, vale la pena ricordare che è questa «una strada praticabile che, però, diventa pura utopia se non fa appello alla razionalità pratica, alla ragionevolezza e al buon senso di aristotelica memoria che deve essere assunto come un principio *a priori*»⁴⁵.

ADRIANA SCHIEDI
University of Bari

¹ Il filosofo Z. Bauman ha introdotto il concetto di postmodernità liquida per delineare i confini di uno stato di crisi profonda e generalizzata dei valori, dello Stato, delle coscienze. La postmodernità segna la “fine delle grandi narrazioni”, delle ideologie, dei partiti, dell'idea di comunità e di Stato che permetteva al singolo di sentirsi parte di qualcosa, che ne interpretava i bisogni e ne aiutava a risolvere i problemi. Il dissolversi di queste idee e del diritto porta come conseguenza nella società la nascita di un individualismo esasperato che, ponendo gli uni contro gli altri, favorisce l'emergere di nuovi nazionalismi e di tendenze xenofobe. È l'avvento della precarietà (cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2003).

² Nel 1992, l'antropologo francese Marc Augé utilizza l'espressione “non luoghi” per designare i nuovi luoghi tipici della modernità del mondo occidentale o della “surmodernità”. Con questo termine Augé indica una “nuova” modernità, connotata da precipi fenomeni sociali, culturali, economici, tipici delle società complesse della fine del ventesimo secolo. Generata dallo sviluppo della fase postmoderna e postindustriale, la surmodernità è strettamente connessa al fenomeno della globalizzazione e ai cambiamenti causati anche, ma non solo, dagli imponenti flussi migratori che hanno avuto come diretta conseguenza una complessificazione dei rapporti sociali e un lento crollo dei confini identitari, relazionali, storici eretti nella modernità. Tali confini non sono che luoghi, spazi antropologicamente connotati di vissuti, esperienze condivise, di storia, di identità, di un mondo culturale e valoriale in cui si riconoscono i gruppi. Contrariamente ai luoghi, i non luoghi rappresentano, per Augé, spazi pubblici utilizzati per usi diversi, anonimi e stereotipati, privi di una dimensione storica e di una dimensione collettiva; senza il calore dei vissuti, frequentati da individui o gruppi di persone in transito, che occupano stessi spazi, calpestano uno stesso suolo, sono connessi a stesse reti, giammai relazionandosi tra di loro, ma vivendo in un perenne stato di solitudine e abbandono. Per un approfondimento di questi temi: cfr. M. Augé, *Nonluoghi, introduzione a una antropologia della surmodernità*, tr.it., Elèuthera, Milano 1993. E dello stesso autore, sul tema della mobilità sociale: cfr. M. Augé, *Per una antropologia della mobilità*, tr.it., Jaca book, Milano 2015.

³ La metafora del transito rende in maniera insuperabile l'idea del passaggio da un luogo ad un altro, attraverso quei non-luoghi dove si perdono i confini sia dell'una sia dell'altra identità, la prima, di chi emigra da una terra ad un'altra, la seconda, di chi ospita nel proprio territorio. In questa prospettiva, l'immigrato è l'uomo del transito che vive in una condizione perenne di attraversamento e di passaggio prima dello stabilizzarsi definitivo in un luogo. L'icona del transito, nel testo di Luigi Perrone (*Transiti e approdi. Studi e ricerche sull'universo migratorio nel Salento*, FrancoAngeli, Milano 2007), si pone come cornice di senso della condizione degli immigrati approdati in Puglia, nella zona del Salento, protagonisti degli studi condotti da alcuni sociologi dell'Osservatorio Provinciale sull'Immigrazione (OPI) di Lecce. Tale Osservatorio, oltre a registrare le presenze straniere ormai trentennali sul territorio salentino, la composizione e le caratteristiche socio-culturali dei vari gruppi, svolge un encomiabile lavoro di integrazione dell'immigrato, attraverso percorsi di socializzazione, di inserimento scolastico e di sensibilizzazione delle comunità locali sull'offerta di servizi pubblici sul territorio per gli immigrati. Analizzare la natura del fenomeno immigrazione in Italia non è semplice. L'Italia, a differenza di altri Paesi come la Francia, la Spagna e la Germania che hanno imparato a governare il fenomeno migratorio e a trarre da questo un vantaggio economico, subisce ancora la maggiore pressione di immigrati a fronte di una dinamica

peggiore di crescita economica. Sul rapporto tra immigrazione e sviluppo sociale, nel volume *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione: "Gli stranieri: un valore economico per la società. Dati e considerazioni su una realtà in continua evoluzione"*, a cura della Fondazione Leone Moressa, il Mulino, Bologna 2011, è offerta una spiegazione molto chiara e dettagliata di quella prospettiva ormai racchiusa in uno slogan con il punto interrogativo "gli immigrati: una risorsa?" pronunciata in senso retorico contro coloro, i buonisti e gli idealisti che sostengono, talvolta in maniera incosciente e senza alcun riscontro con la realtà, il valore dell'immigrato per il territorio che lo ospita.

⁴ «Qualsiasi cosa si pensi dell'immigrazione, occorre sapere che senza immigrati pezzi considerevoli di mondo si fermerebbero». Questo è quanto affermava, al di là di ogni possibile pregiudizio, Danilo Taino in un suo articolo pubblicato il 22 dicembre del 2013 sul «Corriere della Sera». Contrariamente a quanto si potrebbe pensare influenzati da luoghi comuni e da frasi slogan, i migranti sono una presenza strategica sia per i Paesi di arrivo, sia per quelli d'origine. Dati offerti dalla Banca Mondiale ed elaborati dal centro di ricerche Pew Research confermano che le migrazioni, nei paesi a basso reddito, hanno prodotto ricchezza per un valore pari all'8% del Pil. La maggior parte dei migranti, circa il 58%, proviene comunque dai Paesi a reddito medio (come la Cina, l'India e il Messico) ai quali la percentuale di denaro inviato è stata nettamente più alta e pari al 71%. Ma i migranti recano numerosi benefici anche ai Paesi che li accolgono, i quali per il 69% sono Paesi ad alto reddito. Si stima che alcuni di questi, come il Golfo Persico, la Svizzera, gli Stati Uniti e la Germania, sono strettamente dipendenti dalle migrazioni, tant'è che senza di queste non potrebbero andare avanti.

⁵ Verso la fine di giugno di quest'anno, erano circa 22 le navi impegnate nelle operazioni umanitarie nel Mediterraneo con 12.500 migranti a bordo. Esse hanno fatto sapere che il limite della sostenibilità era stato raggiunto e che, da lì in avanti, l'approdo in Italia non sarebbe stato più garantito. Da qui il messaggio lanciato dal Governo all'Unione Europea: *"Stiamo sostenendo da soli una pressione fortissima. La questione è europea e l'Europa deve fare sul serio con noi"*, in cui si legge tutta la disperazione di una nazione che è stata lasciata da sola a fronteggiare un fenomeno di portata internazionale. Comunque la si veda, la storia dello sviluppo economico-sociale e culturale di alcune nazioni (vedi per esempio l'America e la città di New York) e i dati raccolti negli ultimi due secoli confermano che la relazione immigrazione-sviluppo sociale non è un'utopia, ma, oltre che possibile, è già una realtà di cui beneficiano molti paesi. La presenza degli immigrati nel territorio ospitante diventa a dir poco strategica se accolta, affrontata e utilizzata nei processi di produzione di ricchezza e di sviluppo. Sulla scia di tali premesse, la Fondazione Leone Moressa sottolinea la forte valenza economica degli immigrati. Riuscire a delineare percorsi fruttuosi di lavoro per gli immigrati e spendersi per realizzarli significa – si sottolinea nel Rapporto – contribuire a produrre benessere e ricchezza nel paese ospitante. Sono questi elementi preziosi che ben si coniugano con una realtà in continua evoluzione e con le attuali esigenze di paesi come l'Italia, tra i più impegnati a risolvere il problema immigrazione.

⁶ Il dibattito già presente nel nostro Paese da molto tempo, negli ultimi anni, si è nutrito di ulteriori polemiche. Esse sono nate a seguito del confronto tra due sondaggi svolti a distanza di appena un anno, entrambi volti ad indagare il parere degli italiani sull'immigrazione. Confrontando i dati è emerso un interessante mutamento di prospettiva degli intervistati. Il sondaggio effettuato nel 2016 dall'istituto Eumetra Monterosa su un campione rappresentativo di cittadini al di sopra dei 17 anni aveva evidenziato tre diverse posizioni: una buona parte (circa un intervistato su quattro) di coloro che si dichiaravano a favore dell'immigrazione affermava che in ogni caso si dovesse "accogliere tutti gli immigrati perché sono perseguitati nel loro paese di origine"; un'altra parte consistente (circa un terzo degli interpellati, perlopiù giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni, corrispondente al 33%), partendo da una posizione del tutto opposta alla precedente, riteneva che occorresse "respingere tutti perché l'Italia non può accoglierne ancora"; la maggioranza, partendo da una posizione mediana (39%), né a favore né contraria all'immigrazione, esprimeva la propria preferenza per "accettare solo una parte degli immigrati e respingere quelli in eccesso". Il sondaggio realizzato qualche mese fa ha mostrato, invece, un assottigliamento della posizione "intermedia" (la numerosità diminuisce di ben 10 punti percentuali) e un aumento significativo delle due "estreme": sia quella pro-immigrazione (+ 6%) sia quella contraria (+5%). Da qui la polarizzazione del dibattito sull'*aut aut* "a favore" o "contro" l'accoglienza dei migranti: cfr. <https://www.eumetramr.com/it/immigrazione-italiani-sempre-pi%C3%B9-divisi-tra-accoglienza-e-rifiuto-dellospitalit%C3%A0>

⁷ Per un valido approfondimento del concetto di solidarietà consulta, si veda tra gli altri: M. Cacciari, C. M. Martini, *Dialogo sulla solidarietà*, Edizioni Lavoro, Roma 1997.

⁸ Cfr. L. Perrone (a cura di), *Transiti e approdi. Studi e ricerche sull'universo migratorio nel Salento*, cit., p. 16.

⁹ Cfr. P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

¹⁰ Cfr. P. Ricoeur, *Straniero, io stesso. Il dovere dell'ospitalità*, tr.it., Vita e Pensiero, Milano 2013.

¹¹ Cfr. Id., *La condizione di straniero: punti fermi per l'accoglienza*, tr.it., Vita e Pensiero, Milano 2008.

¹² Id., *Straniero, io stesso. Il dovere dell'ospitalità*, cit., p. 47.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *"Ipse est christianus, qui et in domo sua ... peregrinum se esse cognoscit"*: Agostino, Discorsi 111,4.

¹⁵ J. Derrida, A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche*, tr.it. di Idolina Landolfi, Baldini&Castoldi, Milano 2000, pp. 52-53.

¹⁶ Cfr. D. Di Cesare, *Crimini contro l'ospitalità. Vita e violenza nei centri per gli stranieri*, il Nuovo Melangolo, Genova 2014.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Papa Francesco, *L'amore contagioso. Il Vangelo della giustizia*, a cura di Anna Maria Foli, Piemme, Milano 2014.

¹⁹ Sono le parole pronunciate da papa Francesco in occasione dell'Omelia celebrata a Rio de Janeiro per la XXVIII Giornata della Gioventù il 27 luglio del 2013.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ E. Calvanese, *Media e immigrazione tra stereotipi e pregiudizi. La rappresentazione dello straniero nel racconto giornalistico*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 20. Su questo aspetto vedi anche: E. Gramaglia (a cura di), *I dilemmi della immigrazione. Questioni etiche, economiche e sociali*, FrancoAngeli, Milano 1993.

²² Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 53.

²³ Bertolini, nell'affrontare la questione relativa alla relazione tra politica-democrazia ed educazione, osserva che tanto i rapporti politici quanto quelli educativi «sono regolati da un complesso di norme (o anche di consuetudini) – il diritto e i diritti – che ne dovrebbero orientare e assicurare l'andamento» (ivi, p. 55). Il «diritto» – afferma – indica «l'insieme di specifiche norme, l'esigenza trascendentale che l'umanità esprime di poter regolare tanto i rapporti tra gli individui quanto quelli tra le varie comunità nonché quelli tra i singoli individui e le comunità di appartenenza» (ivi, p. 54). Mentre, i «diritti» rinviano a «l'insieme delle norme, questa volta sì specifiche, che, inevitabilmente condizionate sul piano temporale, spaziale e culturale, rappresentano la concretizzazione storica di quell'esigenza trascendentale» (ivi, p. 55).

²⁴ Ivi, p. 60.

²⁵ Ivi, p. 63.

²⁶ Cfr. C. Magris, *Utopia e disincanto. Storie, speranze, illusioni del moderno*, Collana Gli Elefanti-Saggi, Garzanti, Milano 1999.

²⁷ Per un approfondimento del concetto di utopia in pedagogia, si veda: A.M. Mariani, *Pedagogia e utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1995.

²⁸ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il post-moderno*, Utet, Torino 2006.

²⁹ A. Perrucca, M.G. Simone, *Società-mondo e pedagogia della differenza*, Guida, Napoli 2012, pp. 145-146.

³⁰ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica: razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.

³¹ Cfr. F. Cambi, *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma-Bari 2001; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

³² F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2003, p. 167.

³³ F. Cambi, *Incontro e dialogo, prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2002, p. 11.

³⁴ Ci riferiamo alla polemica tra Ernesto Galli Della Loggia e Carlo Rovelli sul tema del multiculturalismo.

³⁵ In un editoriale del 10 gennaio intitolato *Integrare senza sensi di colpa*, afferma Galli Della Loggia: «L'integrazione, insomma, è integrazione in una cultura, l'adozione di fatto (volontaria o involontaria non importa) dei suoi tratti caratteristici di fondo, della sua visione del mondo. O è questo, o semplicemente non è».

³⁶ Sulla corrispondenza tra leggi e valori, vedi: E. Galli Della Loggia, *Tra leggi e valori esiste una corrispondenza nelle società democratiche*, in «Corriere della sera», 13 gennaio 2016, pp. 30-31.

³⁷ Cfr. G. Catalfamo, *Quale educazione della volontà?*, in AA.VV., *L'educazione della volontà*, La Scuola, Brescia 1986.

³⁸ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, p. 119.

³⁹ Cfr. M. Buber, *Il problema dell'uomo*, tr.it. a cura di Irene Kajon, Marietti 1820, Genova-Milano 2004², pp. 71-76. E di questo autore consulta anche: Id., *Sentieri in utopia: sulla comunità*, tr.it. a cura di Donatella Di Cesare, Marietti, Genova-Milano 2009.

⁴⁰ R. Pagano, *Fondamenti teorici e categorie teoretiche*, in R. Pagano, H.A. Cavallera (a cura di), *Manuale di pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e prassi educativi*, Edises, Napoli 2013, p. 33.

⁴¹ Cfr. F. M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, Edizioni ETS, Pisa 2007.

⁴² Cfr. G. Catalfamo, *Scetticismo educativo e fede pedagogica*, in «Prospettive pedagogiche», n. 4, 1985, pp. 241-247; sulla speranza, si veda anche: E. Bloch, *Il principio speranza*, tr.it., Garzanti, Milano 2005.

⁴³ D. Fusaro, *Coraggio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

⁴⁴ Cfr. M. Augè, *Futuro*, tr.it., Bollati-Boringhieri, Torino 2012.

⁴⁵ R. Pagano, *Fondamenti teorici e categorie teoretiche*, in R. Pagano, H.A. Cavallera (a cura di), *Manuale di pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e prassi educativi*, cit., p. 32.

L'importanza del capitale umano nel processo di integrazione degli immigrati

The importance of human capital in the integration process of immigrants

ANDREA CEGOLON

The migratory phenomenon has come to such dimensions which were unimaginable up to a few decades ago. According to United Nations data, international migrants have been 244 million internationals in 2015, almost doubling (41%) over the past 15 years. The full integration of immigrants into the host society is a fundamental target and in this process the role of human capital is paramount. In this view, in the following pages we aim at examining the role of education to promote the immigrant integration process. Firstly, we will investigate the levels of education achieved by native people compared to immigrants in Western countries. In such a way we will analyse the positive effect of linguistic competence on the integration of first and second generation immigrants. Secondly the influence of human capital is taken into account in soften, as it were, the widespread national hostility towards immigrants.

KEYWORDS: IMMIGRATION, EDUCATION, HUMAN CAPITAL, INTEGRATION

Introduzione

Pur tenendo conto della complessità del fenomeno a livello mondiale, il dato inconfutabile è la straordinaria accelerazione del fenomeno migratorio in proporzioni impensabili fino a qualche decennio addietro. Secondo dati delle Nazioni Unite nel 2015 sono ben 244 milioni i migranti internazionali: persone cioè che abitano in paesi diversi rispetto a quello dal luogo in cui sono nati, quasi raddoppiati (41%) negli ultimi 15 anni. Di questi 244 milioni, i rifugiati rappresentano la considerevole cifra di 20 milioni (U.N., 2016). Ciò premesso, il quadro è molto variegato e, come si capisce a livello intuitivo anche senza le amplificazioni mediatiche, la sfera di maggior attrazione è il mondo occidentale, più l'Oceania. Qui gli immigrati rappresentano più del 10% della popolazione totale, rispetto a circa il 2% in Africa, Asia, America Latina e Caraibi. Secondo i dati preliminari del 2016, i flussi di migrazione permanente nell'area OCSE sono aumentati per il terzo anno consecutivo. Nel 2016, circa cinque milioni di persone sono emigrate permanentemente nei Paesi dell'OCSE: un livello ben superiore rispetto al

precedente picco d'immigrazione, osservato nel 2007 prima della crisi economica (OECD, 2017).

Si è detto che il fenomeno è caratterizzato da un tal elevato grado di complessità, sia da un punto di vista quantitativo che geografico e da rendere ardua la formulazione di una categoria onnicomprensiva (Czaika e de Haas, 2014). Prendiamo il caso dell'Italia. In un quadro di relativa stabilità e contenuta migrazione in tutta Europa fino al 1960, il nostro è il paese che ha subito la maggior ondata migratoria in un arco temporale relativamente contenuto, ma onestamente tutta l'Europa occidentale (con poche eccezioni) è stato l'approdo privilegiato dalle popolazioni provenienti in gran parte dall'area del Mediterraneo.

A causa del conflitto in atto, solo dalla Siria hanno cercato asilo in Europa più di mezzo milione tra aprile 2011 e settembre 2015, secondo dati delle Nazioni Unite. La situazione è drammatica anche in aree abbastanza contigue, come Afghanistan e Corno d'Africa, dove il flagello prima che la guerra è la carestia e la povertà, e per questo il movimento migratorio appare quasi inarrestabile. Ma qual è il profilo degli immigrati? Che cosa provoca la scelta drammatica del "viaggio" per il rischio altissimo che comporta il miraggio della "terra promessa"? Ragioni di

razza, religione, nazionalità, appartenenza a un particolare gruppo sociale o opinione politica determinano il timore - fondato - di essere perseguitati nel loro paese di origine e di fatto impediti di far ritorno, se non a rischio concreto della loro incolumità. Cioè la loro vita è in pericolo.

La questione *immigrazione* ed il suo correlato, *integrazione*, su cui ci fermeremo a lungo in queste pagine, occupa un posto centrale - economico e sociale - nel calendario politico dei paesi dell'UE. Al fondo c'è il tema della cosiddetta coesione sociale, obiettivo che può essere garantita nel paese di nuova destinazione ad un patto: che si riesca ad attivare la partecipazione attiva nel mercato del lavoro. Solo in questo modo si possono raggiungere due obiettivi basilari per un'efficace integrazione: dalla parte della popolazione accogliente, un allentamento delle tensioni sociali fino alla piena e positiva accettazione dello "straniero"; dalla parte degli immigrati, nel porre in essere azioni produttive e di successo, la capacità, e correlata gratificazione, per una raggiunta autosufficienza, che rappresenta la sfida più importante, dove cioè l'istruzione diventa la risorsa decisiva per favorire la partecipazione nella vita economica, politica, culturale e sociale del paese ospitante.

Dunque il binomio *immigrazione/educazione* - ormai paradigmatico nel contesto europeo e massimamente in quello italiano - è il presupposto *sine qua non* dell'integrazione economica di chi sceglie di vivere in un paese diverso da quello nativo. Ma enunciare il problema non è risolverlo perché il modello educativo concepito e realizzato per i nativi è molto diverso e sostanzialmente più lineare rispetto al modello che richiede una tipologia di soggetti eterogenea rispetto al paese ospitante, ma anche in chiave intra-etnica. I risultati verificati da numerose statistiche sono nettamente divaricanti tra nativi e non-nativi in tutta Europa.

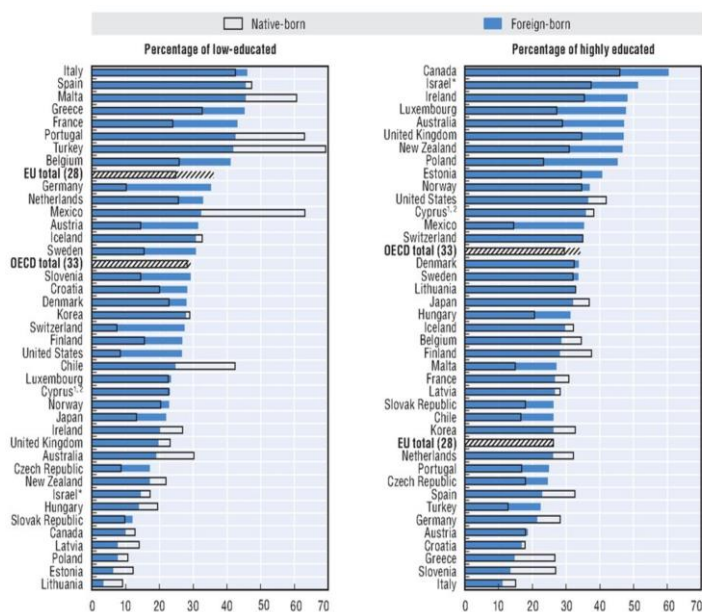
Ecco dunque la domanda chiave: quali sono i fattori che stanno alla base di questa divaricazione? E correlato a questo il secondo interrogativo: educare i "nostri" contribuisce ad allentare quel sentire ostile che può sfociare anche in comportamenti razzisti anti-immigrazione?

I diversi livelli di capitale umano tra nativi e immigrati

È assiomatico che per il successo economico degli immigrati sia decisivo il capitale umano che, in questo caso, è talora la somma di due tipologie di capitale: sia quello maturato nel paese d'origine prima dell'immigrazione che quello ampliato ed integrato nel paese di nuova destinazione. Il peso delle due esperienze formative è molto diverso e, a causa di dati incompleti, difficile da scomporre l'una causa dall'altra. Molto spesso la prima componente, approssimabile attraverso il livello di istruzione raggiunto nel paese d'origine, costituisce la quasi totalità dello stock di capitale umano personale, dal momento che non è integrata da successivi investimenti formativi nel paese ospitante. In linea generale, pur ragionando con dati incompleti, la prima - quella del paese d'origine - resta un *unicum*, non viene integrata da altri investimenti nell'istruzione da parte dell'immigrato nel nuovo paese.

Dal momento che l'investimento formativo è correlato con i salari lavorativi è utile indagare la composizione del capitale umano degli immigrati al fine di comprenderne il loro impatto sul benessere socio-economico nel paese d'accoglienza. Varie ricerche hanno cercato di far luce sui livelli di scolarità degli immigrati sulla base di una panoramica della mobilità internazionale. Ad esempio, Dustmann e Glitz (2011) indagano i livelli di scolarizzazione raggiunti dalla popolazione straniera non autoctona di 10 stati nell'area OCSE negli anni 2000. Considerando il livello di istruzione degli immigrati rispetto a quello degli indigeni, essi procedono ad una ipotesi classificatoria fondata sostanzialmente su dati di ragionevolezza. La categorizzazione operata prevede la suddivisione dei paesi ospitanti dell'area Ocse in tre gruppi: ai due estremi Australia, Canada e Regno Unito - con immigrati di elevata qualificazione - e all'opposto Spagna e Italia. In mezzo Francia, Germania, Paesi Bassi, Svizzera e Stati Uniti, dove il gap formativo nativi e non-nativi è un po' più contenuto. Questo scenario è confermato anche dal Grafico sottostante, tratto da un rapporto dell'OCSE del 2015.

Grafico 1 - Percentuale di individui con bassa scolarità/elevata scolarità tra nativi e immigrati periodo 2012-13.



Fonte: OCSE (2015)

Dustmann e Frattini in uno studio del 2011, cambiando leggermente prospettiva, utilizzano la banca dati European Labour Force Survey per gli anni 2007, 2008, e 2009. I paesi dell'Europa occidentale analizzati sono 15, 14 membri dell'Unione europea più la Norvegia. Trovano un dato, non del tutto prevedibile: è vero che la scolarità è inferiore negli immigrati rispetto ai nativi, ma la distanza non è così marcata. Infatti, in Irlanda, Norvegia, Portogallo, Svezia e Regno Unito la percentuale con istruzione superiore è maggiore di quella degli indigeni, ma inferiore invece in Belgio, Finlandia, Italia e Spagna. Dustmann e Glitz (2011) offrono due interessanti riflessioni sui legami che si creano tra le generazioni. Secondo l'indagine citata, rispetto agli indigeni la mobilità tra padri e figli tra gli immigrati è più bassa e l'istruzione è il motore principale dei forti legami intergenerazionali. Su questo punto esiste tuttavia una notevole eterogeneità tra paesi. Ma come spiegare la relativamente elevata mobilità intergenerazionale nei paesi scandinavi, rispetto a Canada, Germania ed ancor più negli Stati Uniti? In proposito alcuni studi attribuiscono questa discrepanza al tipo di contesto etnico in cui crescono i bambini di seconda generazione. Questa specie di capitale etnico gioca un

ruolo non dissimile dall'influsso dell'istruzione parentale (Borjas, 1992; Borjas, 1995; Aydemir et al. 2009).

Alla base della notevole variabilità del fenomeno in Europa vi sono ragioni diverse. In primis vi sono ovviamente ragioni storiche (si pensi alla Francia dove le varie etnie hanno il francese come madre lingua), ma è opinione diffusa che il ruolo fondamentale sia frutto delle politiche poste in essere dal paese ospitante. Un paese può decidere di attirare immigrati altamente qualificati; un altro può privilegiare scelte di ordine sociale, come l'assumere i "lavoratori ospiti", favorire il ricongiungimento familiare, accogliere i rifugiati. Tali scelte politiche avranno un influsso diretto sull'investimento formativo della prima generazione di immigrati e, per il tramite della trasmissione intergenerazionale, su quello delle generazioni successive.

Anche il mercato del lavoro dei diversi paesi ha un ruolo rilevante, come spiega attualmente l'attrazione esercitata in primis dalla Germania. Le scelte degli immigrati con un livello di istruzione elevato tendono ad orientarsi verso i paesi dove appunto le competenze sono riconosciute e meglio remunerate. In questa logica della ricerca del meglio ha rilevanza la qualità ed il funzionamento delle istituzioni esistenti nel paese. Il sistema educativo, decisivo per gli immigrati di seconda generazione, può essere valutato positivamente anche per gli immigrati di prima generazione con lo sguardo rivolto al futuro dei loro figli. Persone di alto rango professionale in patria, quando emigrano, non possono non tener conto delle opportunità educative per i loro figli. Quindi è naturale che optino, per quanto possibile, per un determinato tipo di paese.

Un'altra variabile è rappresentata dalla migrazione di ritorno, la cosiddetta "brain circulation", cioè la scelta di tornare nel paese d'origine, quando ovviamente migliorano le condizioni di vita nella patria di origine e mancano prospettive occupazionali nel paese di immigrazione (Dustman e Glitz, 2011). Se gli immigrati intendono tornare a casa (o trasferirsi in un terzo paese), i loro investimenti nel capitale umano saranno influenzati non solo dai rendimenti attesi delle competenze in loro possesso nel paese ospitante, ma anche dai rendimenti nel paese d'origine (o terzo paese). Pertanto, un aumento del periodo di permanenza previsto nel paese ospitante è in grado di aumentare gli investimenti di capitale umano degli immigrati nelle competenze specifiche del paese

ospitante e negli investimenti parentali nell'educazione dei bambini. È stato Dustmann (2008) ad illustrare questo punto. Utilizzando i dati longitudinali della Germania, comprensivi delle intenzioni di ritorno dei genitori, egli dimostra che l'intenzione di stabilirsi in modo permanente nel paese ospitante comporta un maggior investimento della famiglia nell'istruzione dei figli. Esiste una netta divaricazione tra adulti di prima generazione e giovani immigrati sia di prima che di seconda generazione. Nel primo caso il ciclo scolastico è completato nel paese di partenza e quindi gli investimenti educativi nel paese di accoglienza sono praticamente azzerati. Nel secondo caso è nel paese di arrivo che si concentra la massima parte degli investimenti in capitale umano.

È intuitivo che l'integrazione socio-economica si gioca su questo versante e la rilevanza di questi investimenti è un dato assiomatico, che però pone un interrogativo cruciale. Esiste uno scarto tra i due tipi di investimenti e, se del caso, quale? Ancora, dove e come differiscono rispetto al percorso educativo dei nativi? Infine, ci sono differenze infra-stato nell'ambito dei paesi ospitanti europei o, che è lo stesso, il successo scolastico è negativamente influenzato nei bambini ospitati?

C'è una larga convergenza su questo dato: nel punto di partenza esiste uno scarto rilevante tra le due tipologie di bambini. L'handicap dei non nativi è di ordine sia cognitivo che non cognitivo e, fin dall'età precoce, il diverso background finisce per penalizzare nettamente gli immigrati (Rouse et al. 2005, Lahaie, 2008) in modo prolungato nel tempo. Sulle conseguenze negative circa l'inadeguato successo scolastico gli aspetti economici, sanitari e sociali sono attribuibili in gran parte alle fasi dell'apprendimento della prima infanzia. Un altro dato interessante viene dal confronto fra immigrati di prima e seconda generazione. In questo secondo caso si registrano risultati superiori, persino anche talora nei riguardi dei nativi e c'è una logica in questa discrepanza. Quelli di seconda generazione vivono in un contesto che è il loro, non devono subirlo e venirne a patti. Si pensi all'importanza dell'aspetto comunicativo, cioè il possesso della nuova lingua, e tuttavia non va sottovalutata una certa eterogeneità tra paesi ed il livello di preparazione e conoscenza dei genitori, come è stato ampiamente dibattuto a proposito dei profughi siriani che la Germania

avrebbe privilegiato in considerazione del loro background culturale.

Va detto per altro che il successo scolastico degli immigrati di seconda generazione spesso è misurato solo in termini di *quantità istruzionistica*, cioè considerando il livello scolastico raggiunto, senza tener conto di altre importanti componenti del capitale umano acquisite in famiglia ed al lavoro. Una misura più attendibile del capitale umano è invece offerta dai livelli degli apprendimenti rilevati attraverso i punteggi nei test standardizzati (vedi Hanushek e Woessmann, 2012), come ad es. il PISA ([Programme for International Student Assessment](#)), il PIRLS (Progress in International Literacy Study), il TIMSS (Trends in International Mathematics and Science) o il PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Questi test internazionali fotografano in modo oggettivo i livelli di apprendimento di immigrati e nativi.

Le indagini che utilizzano i livelli degli apprendimenti quali approssimazione del capitale umano sono state condotte, oltre che sugli Stati Uniti, anche sui paesi europei di maggior concentrazione del flusso immigratorio: Francia, la Germania, Paesi Bassi e il Regno Unito. Nel 2000 vede la luce lo studio di Gang e Zimmermann per la Germania (pure testata nel 2003 da Riphahn). Sempre nel 2013 la ricerca riguarda i Paesi Bassi ad opera di Van Ours e Veenman. Nel 2004 Chiswick e Deb-Burman (2004) hanno analizzato la situazione negli Stati Uniti. Francia, Germania e Regno Unito sono stati studiati da Algan et al (2010). Nello stesso anno Dustmann e Theodoropoulos hanno fornito dati per il Regno Unito. Nel 2011 Murat ha studiato il caso dell'Italia e della Francia. Tutti questi studi mostrano come gli studenti nativi raggiungano punteggi migliori nei test cognitivi rispetto agli immigrati di prima e seconda generazione.

Un'indagine comparativa tra stati è quella offerta da Dustmann et al. (2012). In questo studio, gli autori utilizzando i dati PISA, evidenziando un tratto comune a quasi tutti i paesi analizzati (eccezion fatta per Australia, Canada e Grecia), cioè i limiti del successo scolastico degli immigrati di seconda generazione rispetto ai nativi in due aree cruciali, lettura e matematica. Il gap stimato nei punteggi dei test di lettura per i paesi del Nord-Centro Europa va dai 22 punti di differenza in Francia agli 80 in

Austria. Mentre nei paesi Anglo Sassoni e del Sud Europa non emergono differenze significative.

Come si giustificano questi differenze? Dustmann et al. (2012) ritengono che la condizione socioeconomica meno favorevole dei genitori immigrati gioca un ruolo importante, ma non in tutti i paesi europei. È in Finlandia, Austria, Belgio e Portogallo dove tra immigrati e figli nativi si verifica il maggior distacco, che invece resta poco significativo in Danimarca e in Francia, fino a ridursi notevolmente nei paesi dell'Europa centrale. Se dunque la causa di questo gap è rappresentata dal background familiare il quadro potrebbe migliorare chiamando in causa la politica. Vale a dire che se per gli immigrati di seconda generazione fossero attuati interventi *ad hoc*, soprattutto precoci, le performance scolastiche potrebbe preparare a risultati più favorevoli. Resta tuttavia il dubbio sull'efficacia di queste politiche per una serie di ragioni, soprattutto: affrontare costi specifici, oltre a quelli derivanti da un background povero, dalla scarsa padronanza della lingua, dall'ansia da rifiuto del bambino immigrato da parte della comunità (Austen-Smith e Fryer, 2005). Crul et al. (2012) hanno messo in luce la grande varietà in termini di insuccesso educativo addirittura all'interno di una medesima etnia e a parità di caratteristiche economiche. Ad esempio, in Francia e in Svezia la situazione complessiva è decisamente accettabile per i migranti turchi di seconda generazione: esiti educativi favorevoli, basso tasso di abbandono scolastico, con in più la presenza cospicua di giovani con elevate performance. Questi dati positivi non figurano, per esempio, se analizziamo la situazione della stessa etnia in Germania, Belgio e Austria. Il quadro da queste considerazioni, peraltro in linea con i punteggi dei test PISA, mette in rilievo l'equazione secondo cui le performance degli studenti sono direttamente collegate alle politiche messe in atto dal paese ospitante.

Il peso delle competenze linguistiche

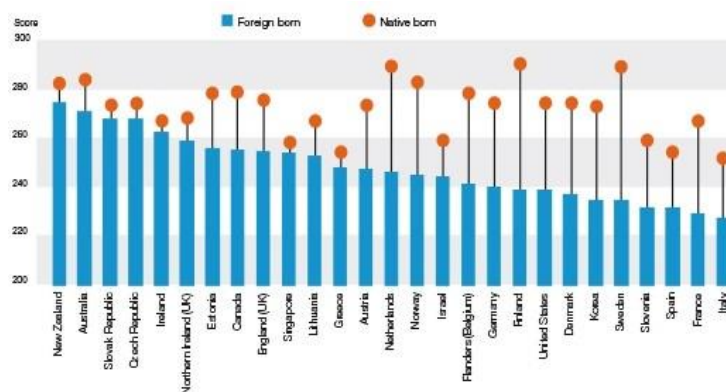
La competenza linguistica nel paese ospitante è fondamentale nella prospettiva dell'integrazione. L'obiettivo nelle pagine che seguono è duplice. Cercheremo di rispondere a due quesiti: come all'inizio la competenza linguistica influisca sul successo scolastico

negli immigrati e successivamente nella produttività del lavoro.

Le diverse competenze trovano la loro linfa vitale proprio nella competenza linguistica. Si pensi alle grandi difficoltà ad affrontare una disciplina severa come la matematica se non si dispone di un'accettabile padronanza linguistica. Si arriva fino ad un gap nei livelli degli apprendimenti del 20% nei test di matematica tra immigrati che non parlano la lingua del paese ospitante a casa e nativi, anche se, come più volte rilevato, vi sono differenze tra paese e paese. Ad esempio, nel Regno Unito e negli Stati Uniti le differenze sono minime e addirittura, caso unico ma significativo, i "non nativi" in Australia fanno meglio dei nativi (Schnepf, 2007; Dustmann et al. 2010).

Anche esaminando i risultati dell'indagine delle competenze per adulti (PIAAC), il dato che colpisce negli adulti (16-65 anni) è l'inadeguata competenza linguistica negli immigrati rispetto ai residenti nativi. In media, la differenza arriva a toccare picchi addirittura di circa 3,5 anni di scolarizzazione e il gap permane anche comparando nativi ed immigrati con lo stesso livello scolastico (vedi Grafico 2).

Grafico 2 – Performance in literacy, per luogo di nascita. Punteggi in literacy tra individui con 16-65 anni d'età



Fonte: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015).

I migranti nei vari paesi che partecipano all'Analisi delle competenze adulte (PIAAC) differiscono per le ragioni alla base della scelta di migrare: per il paese di origine, per il tempo che hanno già speso nel paese ospitante e per l'età in cui sono arrivati. Per esempio, il divario di alfabetizzazione è molto più ampio per gli immigrati in Svezia che per gli immigrati in altri paesi. Ciò potrebbe

riflettere il fatto che una gran parte dei migranti svedesi è venuta nel paese per motivi umanitari. Potrebbe anche essere, però, che relativamente poche persone al di fuori della Svezia parlino svedese, per cui i migranti hanno meno probabilità di conoscere già la lingua. Al contrario, le piccole differenze nella capacità di alfabetizzazione tra gli immigrati e gli indigeni in Australia e Nuova Zelanda potrebbero essere spiegate dalle politiche selettive di immigrazione di questi paesi, che attraggono una grande quota di immigrati altamente istruiti, con buona conoscenza della lingua inglese.

È pacifico che il divario tra nativi e immigrati è decisamente influenzato dall'uso che si fa della lingua non nativa fin da piccoli o perché insegnata o perché la si adopera nell'ambito familiare. Un rapporto dell'OECD e dell'Unione europea (2014) dimostra che circa un terzo del divario nella competenza alfabetica tra immigrati e nativi dipende dal fatto se gli immigrati a casa parlino o meno la lingua del paese ospitante o se l'abbiano imparata fin bambino. In Finlandia e in Norvegia, paesi con linguaggi complessi e poco diffusi, questo fattore può rappresentare almeno la metà del divario nella competenza tra migranti e indigeni. Per fortuna, però, le competenze linguistiche dei migranti tendono a migliorare nel tempo, specialmente nei paesi in cui il divario è grande e la questione della lingua è importante. Nella maggior parte dei paesi, inoltre gli immigrati arrivati da piccoli e che hanno completato la loro formazione nel loro paese ospitante, registrano performance in *literacy* pari a quelle dei nativi.

L'importanza della padronanza linguistica nel paese ospitante è evidenziata per il Regno Unito anche da Dustmann et al. (2012) che, comparando le performance scolastiche dei nativi e degli immigrati tra i 5 e i 16 anni, hanno individuato due dati in stretta connessione: prima della frequenza scolastica, i test cognitivi delle minoranze etniche sono sempre negativi, ma, secondo punto, migliorano nettamente nel prosieguo della carriera scolastica con la graduale padronanza della lingua - inglese in questo caso - che è evidentemente il fattore decisivo di progresso cognitivo fino al punto di valere per due terzi nell'incremento delle prestazioni. Tra l'altro, l'apprendimento della lingua nei bambini, non solo gli immigrati - è relativamente veloce e si spiega con il tipo di intelligenza dei giovani (vedi Chiswick, Lee e Miller, 2014; Dustmann et al., 2012). Inoltre, bisogna considerare

i vantaggi del bilinguismo, che secondo una vasta e consolidata letteratura, attiva altre abilità cognitive, come attenzione, autocontrollo e flessibilità cognitiva (vedi Adesope, 2010).

Ma oltre che per immigrati di seconda generazione, le abilità linguistiche sono utili anche per la prima generazione grazie al cui apporto si deve l'incremento di produttività nel mercato del lavoro. Questo tema solleva un problema serio, quello della relazione o sinergia lavoro-istruzione che, nelle parole di Bardak (2014), rappresenta una oggettiva criticità tra gli immigrati. La debolezza di questo legame ha una parziale spiegazione - vedi comunicazione dell'UE in materia di migrazione (Commissione europea, 2011) - nel mancato riconoscimento di titoli stranieri in diversi paesi con una chiara conseguenza di ordine sociale. Si determina cioè una spaccatura con gli indigeni in possesso dello stesso livello di istruzione. Supponiamo che gli immigrati abbiano accumulato un patrimonio di esperienza e/o educazione nella fase pre-immigrazione. Questo capitale potrà dare frutti solo se si accompagna al veicolo linguistico. In altri termini, se manca la capacità di condurre una conversazione nel paese ospitante, il capitale cognitivo produrrà scarsi o nulli risultati. Su questa lunghezza d'onda si collocano le conclusioni di Chiswick e Miller (2014) che, riepilogando ricerche di qualche anno prima, giungono a ipotizzare incrementi nei salari degli immigrati fino ad oltre il 30% in coloro che padroneggiano la lingua del paese ospitante.

Riconosciuta, dunque, la centralità della competenza linguistica come fattore di integrazione, la soluzione del problema non è un *prêt-à-porter* buono e uguale per tutti i paesi europei. I risultati mettono in luce notevoli discrepanze nella percentuale di chi si impadronisce della lingua del paese di arrivo, e ciò ha una lapalissiana spiegazione. Ci sono paesi (vedi Francia e Gran Bretagna in primis) dove molti immigrati sono già in possesso della lingua locale non nativa. In questo caso minori sono i costi di integrazione rispetto a quei paesi (vedi Italia e Germania) in cui la percentuale di immigrati (per lo più provenienti dall'Africa o dal Medio Oriente) che non parlano la lingua del paese ospitante è più elevata. Non solo, un altro fattore da considerare come facilitante l'apprendimento è la distanza lessico-grammaticale tra due lingue (Chiswick e Miller, 2005; Isphording e Otten,

2011). Un caso da manuale può essere esemplato dal caso Italia con immigrati provenienti da un paese sudamericano dove si parlano lingue neolatine la cui distanza in termini grammaticali e lessicali è minima rispetto alla nostra lingua.

Una spinta esercitata dai genitori nei riguardi dei figli di seconda generazione all'apprendimento della lingua straniera può venire da una considerazione socio-economica, cioè la sua spendibilità in più contesti (Dustmann e Glitz, 2011). Questa sollecitazione, per altro, ha delle controindicazioni giacché la seconda lingua si divide in due grandi categorie: da una parte quelle, per così dire, "universali" o veicolari, rappresentate al massimo grado oggi dall'inglese e dallo spagnolo; dall'altro le lingue (come l'italiano) di valore circoscritto solo all'ambito del singolo paese ed, in questo modo, gli immigrati devono scontare il rischio di disincentivazione dal momento che la competenza, che comporta un costo, ha una limitata trasferibilità. E comunque un altro vantaggio di qualsiasi altra lingua si gioca sul fattore cognitivo, come provano vari studi psicologici che hanno messo in luce il salto di qualità in termini di apprendimento in generale e di promozione di consapevolezza interculturale. Il dato viene messo in luce da Lleras-Muney e Shertzer (2015) riferito ad una serie di leggi che prevedevano l'insegnamento di una sola lingua. Lo studio che riguarda gli Stati Uniti, riferita all'arco temporale 1910 e il 1930, rileva come i risultati siano stati impari rispetto alle aspettative nei bambini con un background immigrato. Risultati simili sono evidenziati anche da Matsudaira (2005) e Chin et al. (2012).

In sintesi, la letteratura esaminata in questa sezione converge verso questa ipotesi: l'attivazione di iniziative volte a sostenere l'apprendimento delle lingue è certamente utile, ma non lo è altrettanto nelle politiche che impongono l'uso esclusivo del linguaggio usato nella scuola del paese ospitante. Alle stesse conclusioni giunge un'indagine della Commissione Europea (2015) sui risultati educativi dei bambini immigrati che a casa parlano la lingua dei genitori. Vi si raccomanda di:

- I. fornire fondi extra alle scuole per sostenere l'insegnamento della lingua;
- II. formare gli insegnanti per lavorare in un ambiente multilingue in classe;

III. sostenere l'impegno e l'apporto anche dei genitori.

Il rapporto della Commissione studia la condotta complessiva negli Stati membri dell'UE per sostenere l'apprendimento sia della lingua madre che della seconda lingua seconda e ne esamina l'impatto. Lo studio mette a confronto due campioni: da una parte aule principali che si avvalgono di insegnanti qualificati, dall'altra l'insegnamento in aule separate aperte. I risultati più probanti in termini di apprendimento si riscontrano nel primo caso. Sul punto III della Commissione si trova una piena conferma in Clair et al. (2012), per il quale formare e coinvolgere i genitori migliora le prestazioni degli studenti.

L'attitudine dei nativi nei confronti dell'immigrazione

Fin qui si è lungamente discusso intorno agli investimenti di capitale umano e non è stato considerato, come merita, un altro fattore: l'opposizione dei locali all'immigrazione. È un sentimento che ha radici non solo economiche, come si è tentati di dire di primo acchito. È tipicamente correlata a preoccupazioni sia economiche che non economiche. Da un lato, dunque, i nativi temono la concorrenza dell'immigrato nel mercato del lavoro (Scheve and Slaughter, 2001; Mayda, 2006). D'altro canto, l'ostilità trova alimento nell'intolleranza razziale, nelle tensioni culturali nella contrapposizione etnica (Dustmann e Preston, 2007, Citrin et al, 1997, O'Rourke e Sinnott, 2006; Hainmueller e Hiscox, 2010). È naturale porsi questa domanda: l'istruzione superiore dei nativi può contribuire ad allentare l'ostilità anti- immigrazione?

Rispetto al primo fattore di conflitto - le preoccupazioni economiche - l'istruzione può aiutare a stemperare l'ostilità dei nativi giacché assicurerebbe agli indigeni un certo privilegio rispetto agli immigrati, col vantaggio di assicurare un positivo valore di complementarietà nel mercato del lavoro tra questi due gruppi. Più in generale, i nativi meglio istruiti, e quindi attrezzati a meglio interpretare il fenomeno in atto, potrebbero accostare il problema con maggior apertura riuscendo a valutare luci ed ombre dei flussi migratori. Sul piano più squisitamente etico ed umano, un più alto grado di istruzione potrebbe elevare il livello di tolleranza e apprezzamento per

l'uguaglianza, incoraggiare sentimenti di solidarietà, placando o smorzando l'insorgere di istinti razziali e pregiudizi culturali. In questo campo molte ricerche hanno potuto dimostrare i reali benefici dell'istruzione posseduta dagli individui che, in questo modo, danno prova di maggior apertura, positiva accettazione della diversità culturale e una meno ostile valutazione verso gli stranieri (Card et al., 2009; Boeri, 2010 Hainmueller e Hiscox, 2007).

Tuttavia, la correlazione positiva tra l'educazione e gli atteggiamenti nei confronti dell'immigrazione, accertata nella maggior parte della ricerca empirica, non può essere interpretata tout court come un rapporto di causalità perché nel fenomeno testé illustrato agiscono anche motivazioni personali, non osservabili dal ricercatore e che possono orientare le scelte sia in materia di istruzione, ma anche le attitudini verso gli immigrati. Uno strumento di indagine utile a superare questa problematica potrebbe essere il ricorso a dati longitudinali rispetto a quelli sezionali, di uso più frequente pur essendo tra l'altro meno probanti. Per quanto sappiamo, infatti, solo pochi articoli hanno cercato di sviscerare questi problemi utilizzando dati longitudinali. Secondo Hooghe et al. (2013), che usano la prima metodologia ed hanno indagato gli atteggiamenti nei confronti degli immigrati durante l'adolescenza tardiva e l'età adulta in Belgio (a 16, 18 anni e 21 anni), vi è una chiara discrepanza dovuta al livello di istruzione. Dove questa è più elevata gli adolescenti si mostrano più accoglienti, e questo atteggiamento positivo incrementa con il crescere dell'età. Serviranno tuttavia molte altre indagini per raggiungere certezze sul miglioramento dell'integrazione ed una migliore assimilazione degli immigrati in presenza di una più elevata grado di istruzione.

Conclusione

Nel mondo economico moderno orientato ai servizi, le competenze e le conoscenze possono essere definite come una potenziale dimensione che genera disuguaglianza (Esping-Andersen, 2005). Infatti l'istruzione è un'opportunità rilevante, determinante fattore non solo per i nativi, ma soprattutto per gli stranieri, perché fornisce agli immigrati la possibilità di padroneggiare la lingua nazionale del paese ospitante e, introducendoli alla cultura

locale, facilita di fatto l'integrazione sociale, contribuisce a ridurre la povertà, consentendo di conseguenza un'integrazione professionale di successo. È intuitivo che il possesso di buone abilità linguistiche aiuti i non nativi ad inserirsi positivamente nel mercato del lavoro (e quindi ad integrarsi). In questa prospettiva l'offerta di pari opportunità educative rappresenta un fattore efficace per allentare la discriminazione e i disagi patiti dagli immigrati nei luoghi di lavoro.

In sede di bilancio finale alcune conclusioni sono unanimemente condivise:

- I. gli immigrati in Europa sono meno istruiti degli individui nativi;
- II. tra i diversi paesi c'è notevole eterogeneità;
- III. In alcuni paesi, in primis il Regno Unito e l'Irlanda, la popolazione straniera presenta un'elevata qualificazione. Il contrario avviene in altri paesi di forte immigrazione, come la Francia, la Germania e i Paesi Bassi, ma anche in paesi di recente immigrazione (Italia e Spagna), dove la popolazione di origine straniera risulta in media poco qualificata;
- IV. Il background immigrato nei bambini si accompagna generalmente ad un livello di istruzione superiore rispetto ai loro genitori;
- V. La differenza nelle performance educative tra i paesi anglofili e quelli dell'Europa centro-settentrionale non può essere imputabile ad una precisa causa comune: in alcuni prevale come causa determinate il background socioeconomico; in altre la conoscenza della seconda lingua; in altri è necessario indagare sulle caratteristiche individuali.

Analizzata da un punto di vista pedagogico, oltre che socio-economico, l'integrazione dei migranti non implica solo istruzione e apprendimento linguistico, richiede anche un'azione educativa nella direzione dell'interculturalità (Portera, 2003; Baglioli, 2005). Due sono le situazioni che bisogna evitare: abbandonare questi soggetti a loro stessi, esponendoli a contesti e realtà per loro inediti, pensando che l'integrazione avvenga spontaneamente; immaginare che quest'ultima sia il risultato della sommatoria tra il capitale umano maturato nel paese di provenienza e quello

acquisibile nel paese d'origine. Si tratta invece di attivare e sostenere un cambiamento che investe attitudini, modi di pensare, abitudini in tempi lunghi perché chiamato a consolidare ed in parte modificare le strutture identitarie personali e sociali con l'inclusione di nuove conoscenze e valori. Ma questo non è stato l'argomento del presente contributo che, limitatamente alla formazione del capitale umano, data la complessità del fenomeno, si è proposto di fornire alcune conoscenze relative alla scolarità e alla

conoscenza linguistica dei migranti, componenti non esaustive della formazione di capitale umano, ma pur sempre preliminari e decisive nella costituzione dello stesso.

ANDREA CEGOLON
University of Macerata

Bibliografia

- Adesope O. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 207–245.
- Algan, Y., Dustmann, C. Glitz, A. and Manning, A. (2010). The economic situation of first and second-generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom. *Economic Journal*, 120(542), pp. 4–30.
- Austen-Smith R. and Fryer, R. (2005). An economic analysis of “acting white”. *Quarterly Journal of Economics*, 120(2), pp. 551-583.
- Aydemir, A., Chen W.-H. and Corak, M. (2009). Intergenerational Earnings Mobility Among the Children of Canadian Immigrants. *Review of Economics and Statistics*, 91(2), pp. 377-397.
- Bardak U. (2014). *Migration and Skills Development Agenda in ETF partner countries*. ETF position paper, European Training Foundation, Turin.
- Bagioli R. (2005). Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esigenze scolastiche. F. Angeli, Milano.
- Boeri, T. (2010). Immigration to the land of redistribution. *Economica*, 77 (308), pp. 651-687.
- Borjas, G. J. (1992). Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. *Quarterly Journal of Economics*, 107 (1), pp. 123-150.
- Borjas, G. J. (1995). Ethnicity, Neighborhoods, and Human-Capital Externalities. *American Economic Review*, 85 (3), pp. 365-390.
- Card, D., Dustmann, C. and Preston, I. (2009). *Immigration, Wages, and Compositional Amenities*. NBER Working Papers 15521, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Chin, A. Daysal, N. and Imberman, S.A. (2012). *Impact of Bilingual Education Programs on Limited English Proficient Students and Their Peers: Regression Discontinuity Evidence from Texas*. NBER Working Paper n.18197.
- Chiswick, B.R. and Miller, P.W. (2014). International migration and the economics of language. In Chiswick, B.R. and Miller, P.W. (Eds.), *Handbook of the Economics of Immigration*. Elsevier, pp. 211–269.
- Chiswick, B.R. and DebBurman, N. (2004). Educational attainment: analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review*, 23(4), pp. 361–379.
- Citrin J., Donald, C.M. Green, P. and Wong, C. (1997). Public opinion toward immigration reform: The role of economic motivations. *The Journal of Politics*, 59 (3), pp. 858-881.
- Clair L., Jackson, B. and Zweiback, R. (2012). Six Years Later: Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Children From Migrant Families. *School Community Journal*, 22(1), pp. 9-19.
- Crul, M., Schneider, J. and Lelie, F. (Eds.). (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Czaika, M. e de Haas, H. (2014). The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory? *International Migration Review*, 48(2), pp. 283–323.
- Dustmann C., Frattini T., Lanzara G. (2012). Educational achievement of second generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), pp. 143-185.
- Dustmann, C. and Glitz A. (2011). Migration and education. In E.A. Hanushek, E.A. Machin, S. and Woessmann, L. (eds.). *Handbook of the Economics of Education*, 4(4), North-Holland, Amsterdam, pp. 327-439.

- Dustmann C., Frattini T. (2011). *Immigration: The European Experience*. Centro Studi Luca D'Agliano Development Studies, wp. 326.
- Dustmann, C. and Theodoropoulos, N. (2010). Ethnic minority immigrants and their children in Britain. *Oxford Economic Papers*, 62(29), pp. 209–233.
- Dustmann, C. (2008). Return Migration, Investment in Children, and Intergenerational Mobility: Comparing Sons of Foreign- and Native-Born Fathers. *Journal of Human Resources*, 43(2), pp. 299–324.
- Esping-Andersen, G. (2005). Education and Equal Life-Chances: Investing in Children. In Kangas, O. and Palme, J. (eds), *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries. Social Policy in a Development Context*. Palgrave Macmillan, London, pp 147–163
- European Commission (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Brussels
- European Commission (2011). *Communication on Migration*. 248 final, Brussels
- Gang, I.N. and Zimmermann, K.F.(2000). Is child like parent? Educational attainment and ethnic origin. *Journal of Human Resources*, 35(3), pp. 550–569.
- Hainmueller J. and Hiscox, M. J. (2007). Attitudes toward highly skilled and low-skilled immigration: Evidence from a survey experiment. *American Political Science Review*, 104, pp. 61–84.
- Hanushek E. and Woessmann, L. (2012), Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth, Springer*, 17(4), pp. 267–321.
- Isphording, I. and Otten, S. (2011). *Linguistic distance and the language fluency of immigrants*. Ruhr Economic Paper, 274.
- Lahaie, C. (2008). School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role? *Social Science Quarterly*, 89, pp. 684–705.
- Lleras-Muney, A. and Shertzer, A. (2015). Did the Americanization Movement Succeed? An Evaluation of the Effect of English-Only and Compulsory Schooling Laws on Immigrants. *American Economic Journal: Economic Policy*, 7(3), pp. 258–290.
- Matsudaira, J. (2005). *Sinking or Swimming? Evaluating the Impact of English Immersion versus Bilingual Education on Student Achievement*. University of California, Berkeley, mimeo.
- Mayda, A. (2006). Who is against immigration? a cross-country investigation of individual attitudes toward immigrants. *The Review of Economics and Statistics*, 88 (3), pp. 510–530.
- Murat M. (2011). Do immigrant students succeed? Evidence from Italy and France based on PISA 2006, mimeo.
- OECD (2017). *International Migration Outlook 2017*. OECD Publishing.
- OECD (2015). *International Migration Outlook 2015*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Matching Economic Migration with Labour Market Needs*. OECD Publishing.
- O'Rourke, K. H. and Sinnott, R. (2006). The determinants of individual attitudes towards immigration. *European Journal of Political Economy*, 22 (4), pp. 838–861.
- Portera, A. (2003). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. F. Angeli, Milano.
- Riphahn, R.T. (2003). Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: an analysis of census data. *Journal of Population Economics*, 16(4), pp. 711–737.
- Rouse, C. Brooks-Gunn, J. and McLanahan, S. (2005). Introducing the Issue. School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps. *The Future of Children*, 15, pp. 5–14.
- Scheve, K. and Slaughter, M. (2001). Labor-market competition and individual preferences over immigration policy. *Review of Economics and Statistics*, 83 (1), pp. 133–145.
- Schnepf S. (2007), Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), pp. 527–545.
- United Nations (2016). *International Migration Report 2015*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Van Ours, J.C. and J. Veenman (2003). The educational attainment of second-generation immigrants in the Netherlands. *Journal of Population Economics*, 16(4), pp. 739–753.

Tra diffidenza e accoglienza: le frontiere della scuola contemporanea

Between suspicion and reception: challenges for contemporary school

LUISA ZINANT

Starting from a brief overview of today society, the paper analyzes the role of school systems in the reception and inclusion of students without Italian citizenship. The first part of the paper is focused on the policies made by the Italian government in order to promote the practices of reception and insertion of those students. In the second part of the article the paper explains the ways of reception applied in Italian educational contexts. In the third and last part of the work, after some pedagogical considerations, the paper offers a different perspective in the reception issue with the aim to create, for all students (not just for migrant and postmigrant ones) an inclusive and interactive educational space, trying to go in these manner 'beyond' the traditional concept of reception itself.

KEYWORDS: MIGRATION PROCESSES, SCHOOL RECEPTION, POLICIES AND PRACTICES OF INCLUSION, CURRICULA, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

*«Le frontiere? - ha affermato il grande viaggiatore norvegese Thor Heyerdhal -
Esistono eccome. Nei miei viaggi ne ho incontrate molte e stanno tutte nella mente degli uomini»
(Aime, 2004, p. 6)*

Migrazioni e globalizzazione: alcuni riferimenti iniziali

Frontiere, confini, barriere, muri, respingimenti, diffidenza...

Sono queste alcune delle risposte che negli ultimi mesi non pochi governi a livello internazionale hanno dato o vorrebbero dare alle migliaia di persone che stanno cercando di emigrare dalle loro nazioni.

Queste soluzioni – faccia di una medaglia che presenta nel suo retro anche numerose possibilità ed esperienze di segno opposto – sono state probabilmente ipotizzate non prendendo in seria considerazione il motivo per il quale le persone emigrano.

Secondo il filone specifico della sociologia delle migrazioni (ad es. Ambrosini, 2005; 2008, 2009; Pollini, Scidà, 1998; Torrese, 1998; Sayad, 1999; Zanfrini, 2007) sarebbe infatti corretto parlare di 'processi migratori', al plurale, per indicare un insieme di possibilità di situazioni

che intersecano motivi demografici, economici, politici, ambientali, ecc. contestuali che portano uomini e donne a pensare ad un progetto migratorio o ad essere costretti a farlo (Allievi, Dalla Zuanna, 2017, p. 3; Bauman, 1998, trad.it. 1999, p. 104; Zanfrini, 2007, pp. 42-46). Questi ultimi, senza volerlo, stanno riempiendo le pagine dei quotidiani nazionali e internazionali¹ per il solo fatto di esistere e di voler ricercare una vita migliore altrove; uomini e donne (e bambini) che sono in realtà anche 'altro' rispetto alle 'etichette' che di volta in volta vengono affidate loro di 'immigrati', 'rifugiati', 'richiedenti asilo', 'profughi', 'clandestini', 'stranieri', 'extracomunitari', ecc. e che a lungo, o forse per sempre, saranno a loro cucite addosso.

Tuttavia, la 'questione' migratoria è talmente variegata che richiederebbe analisi e dissertazioni molto più approfondite rispetto ad una semplice e riduttiva retorica, capaci cioè di andare oltre gli estremi della 'frontiera' migratoria composta, da un lato, dalla visione

dell'immigrato come un problema, se non addirittura un pericolo da allontanare, e, dall'altro, della persona migrante come un individuo, a priori, portatore di comportamenti e valori positivi, in grado quindi di considerare le 'persone' (Aime, 2004) che si celano dietro a suddette definizioni.

La complessità di tale questione consiste innanzitutto nel fatto che, come sostiene Abdelmalek Sayad, la migrazione è un "processo totale", che coinvolge cioè sia il migrante che la società accogliente. In questo caso, anche l'integrazione, se vista come qualcosa che riguarda la presenza degli immigrati come corpi estranei alla società d'accoglienza, può essere considerata «totalmente imposta, esteriore all'oggetto di cui essa tratta» (1999, trad. it. 2002, p. 164).

Esistono, infatti, diversi modelli di integrazione a livello statale e sovrastatale (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006; Ong, 2003, trad.it. 2005) che non sempre corrispondono con le modalità di integrazione pensate dalle persone emigrate da un'altra nazione, progetti che a loro volta non è detto coincidano con le idee dei familiari rimasti nello Stato d'origine o con il gruppo di parenti e amici emigrati nel medesimo Paese (Santerini, 2003, pp. 166-172).

Processi di integrazione questi che necessariamente sono condizionati anche da forze che, nello stesso arco temporale e nelle stesse coordinate spaziali, possono viaggiare (ed effettivamente viaggiano) in direzioni opposte seguendo da un lato la direttrice dell'accoglienza, dell'apertura, dell'incontro, dello scambio, dall'altro quella della diffidenza, della chiusura, della paura, del sospetto, mettendo quindi la persona migrante nella condizione di oscillare tra queste due forze. Franca Pinto Minerva chiarisce questo punto affermando che:

Il secolo appena iniziato ha immediatamente registrato le pesanti conseguenze della conflittualità tra richieste di apertura e di universalità e chiusure e rivendicazioni particolaristiche. Istanze di de-territorializzazione si contrappongono tragicamente a istanze di ri-territorializzazione, di ritorno alle radici, di difesa di specificità linguistiche-culturali-religiose (Pinto Minerva, 2002, p. 104),

in cui sembra molto lontana la "cittadinanza terrestre" auspicata alla fine del secolo scorso da Edgar Morin

(1999, trad. it. 2001, pp. 73, 77-80; 1999, trad. it. 2000, pp. 72-75).

Senza addentrarsi in questioni che meriterebbero approfondimenti ulteriori, è possibile però affermare che questo spaccato sociale sembra complicarsi ulteriormente dall'equilibrio precario sulle politiche migratorie da tempo presente a livello internazionale che negli ultimi mesi sembra ancora più difficile riassetare. Sono numerosi gli Accordi, le Convenzioni, le Comunicazioni ufficiali, le Risoluzioni² che cercano in modi e con scopi diversi di regolamentare il flusso di persone che per vari motivi si muovono all'interno o dall'esterno verso i Paesi dell'Unione Europea, cercando di far fronte ad una situazione sempre più intricata. Ciò deriva, infatti, non solamente dall'elemento di per sé strutturale della migrazione, ovvero il muoversi da un posto all'altro, fattore questo che secondo numerosi Autori contraddistingue da sempre la storia dell'umanità (Banks, 2009, p. 10; Dello Priete, 2017, p. 351; Damiano, 1998, p. 73; Pinto Minerva, 2002, p. V; Santerini, 2003a, p. 19; Zanfrini, 2007, pp. 51-69), ma anche dagli aspetti politici (es.: il caso dei rifugiati o dei minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo³), economici (es.: l'inserimento nel mercato del lavoro), sociali (es.: la ricerca di un'abitazione), educativi (es.: corsi di lingua italiana per adulti e/o l'inserimento scolastico dei figli), ecc. che tale spostamento porta con sé. E tutti questi elementi sono in realtà oltremodo complessi perché strettamente correlati alla (e/o originati dalla) tanto discussa 'globalizzazione', termine questo che in maniera volutamente provocatoria Zygmunt Bauman definì come «un mito, un'idea fascinosa, una chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro» (1998, trad.it. 2002, p. 3). Senza entrare nel dettaglio di quali possano essere questi 'misteri', si considera importante tenere in considerazione il fatto che la globalizzazione, grazie soprattutto alle nuove tecnologie della comunicazione e alla maggiore mobilità internazionale, abbia contribuito a creare e continui quotidianamente a creare una «crescente interconnessione di regioni diverse del mondo, processo [questo] che genera forme complesse di interazione e interdipendenza» (Thompson, 1995, trad.it. 1998, p. 211), in cui si integrano di volta in volta «processi materiali e simbolici» (Santerini, 2003a, p. 87) di carattere sempre più transnazionale⁴. «Nessuno di noi –

come afferma a tal proposito Martha C. Nussbaum – può dirsi estraneo a questa interdipendenza globale» (Nussbaum, 2009, p. 96) tanto più che

mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite [anche] sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione⁵ (Banks, 2009, p. 10).

Ed è proprio di educazione o, meglio, di come questi processi migratori, padri e allo stesso tempo figli della globalizzazione, siano entrati nelle scuole italiane, contribuendo a modificarne l'aspetto strutturale e la missione educativa stessa che verterà questo articolo.

Processi migratori e scuola in Italia: un excursus tra numeri e normative

Se è vero che l'Italia è stata interessata sin dalla sua stessa costituzione da emigrazioni della sua popolazione verso l'esterno (soprattutto verso l'America e alcuni Stati europei economicamente “trainanti”, per un totale di circa 30 milioni di espatriati dall'Unità d'Italia ad oggi; Fiorucci, Catarci, 2015, pp. 15-16) così come all'interno dei suoi confini (per la maggior parte dei casi dal Sud al Nord dello stivale) nel corso dei primi anni '70, il Bel Paese viene coinvolto non solo dal riorientamento dei flussi (causato dalla chiusura delle frontiere di alcuni Stati europei) ma soprattutto da un loro stesso incremento. Il 1973 è, infatti, l'anno in cui si sono registrati i primi flussi migratori di carattere internazionale i quali però inizialmente non destarono particolare attenzione nell'opinione pubblica italiana. Interesse che invece aumenta in seguito alla pubblicazione del *XII Censimento generale della popolazione* del 1981, nel quale tali dati prendono forma e contribuiscono a trasformare l'Italia da terra di emigranti a “paese di immigrazione” (Pugliese, 2002, p. 72).

Infatti, situando la considerazione di Banks al contesto italiano, si può affermare che nel corso degli ultimi decenni, il numero di persone che ha deciso di emigrare in Italia, e, soprattutto, di risiedervi in maniera stabile, sia aumentato in maniera esponenziale.

Tale dato emerge non solo dalle Indagini demografiche ISTAT ma anche dai Rapporti MIUR-ISMU che da anni aggiornano il numero di studenti con cittadinanza non

italiana, scattando una fotografia di una scuola (e quindi di un Paese) in continua trasformazione, «inevitabilmente mossa, in avanti» (Queirolo Palmas, 2009, p. 60).

I numeri, in generale incapaci di restituire la complessità delle vite, delle aspirazioni, delle percezioni, dei progetti, delle storie di questi ragazzi e ragazze (descritte invece da: Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Colombo, 2005, 2012; D'Aniello, 2012; D'Ignazi, 2008; Favaro, 2009; Favaro, Napoli, 2004; Favaro, Papa, 2009; Fiorucci, 2012; Galloni, Ricucci, 2010; Zoletto, 2007) riescono in tal caso a delineare chiaramente suddetta tendenza: nell'anno scolastico 1983/1984 (I rilevazione ufficiale) vi erano 6.104 studenti con cittadinanza non italiana, lo 0,06% della popolazione scolastica totale; qualche anno dopo nel 1990/1991 il numero è triplicato (18.794 allievi, pari allo 0,19%). Questi dati, probabilmente irrilevanti per nazioni quali l'Inghilterra, la Francia, la Germania, da decenni abituate al multiculturalismo, hanno segnato un punto critico per l'Italia, impreparata a gestire flussi migratori sia dal punto di vista amministrativo che legislativo, tant'è che per l'inserimento dei primi studenti figli di genitori immigrati si ricorse, fino al 1987, alle norme presenti nel *Testo Unico delle Leggi di Pubblica Sicurezza* del 1931 e ad alcuni provvedimenti dei ministeri dell'Interno e del Lavoro, nel frattempo intercorsi (Biagioli, 2008, p. 47). Per tal motivo, verso la fine degli anni '80 viene esplicitato l'intento, legato alla stessa Costituzione, di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine presenti in Italia, il diritto all'istruzione. Da questo punto di partenza, viene stilato il documento che ha introdotto in Italia l'educazione interculturale, accompagnata ad uno più specifico orientamento per l'inserimento degli alunni di origine non italiana: la circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri – L'educazione interculturale*. Tale documento risulta particolarmente importante perché se nella Circolare precedente, la n. 301 dell'8 settembre 1989 *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio*, l'attenzione era posta principalmente sugli alunni stranieri (cercando di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine), nella circolare del 1990 vengono invece coinvolti tutti gli alunni della classe

(migranti e autoctoni), nell'ottica di un reciproco arricchimento, da promuovere attraverso la collaborazione con le famiglie e la comunità.

Il cammino legato alla formulazione della normativa per l'inserimento e la prima accoglienza degli alunni con *background* culturali diversi, così come per l'educazione interculturale rivolta a tutti gli alunni, era stato quindi avviato in maniera ufficiale e trovò un immediato riscontro nel vivere quotidiano delle aule scolastiche in quanto, negli anni successivi, il numero di studenti con cittadinanza non italiana aumentò sino ad arrivare nell'a.s. 2000/2001 a contare 147.406 alunni (pari all'1,70% degli studenti totali).

Nel corso di quella decade, l'iter legislativo continuò serrato. Tra i vari decreti e circolari redatti in quegli anni, si vuole ricordare la circolare ministeriale n. 73 del 2/3/1994, denominata *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Nel documento si ribadisce che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento che si dovrebbe concretizzare nel vivere e far vivere esperienze, nell'attività quotidiana dei docenti e dovrebbe essere concretizzata anche con dei significativi collegamenti interdisciplinari. Su quest'ultimo punto è centrato lo studio pubblicato nel 1995 negli Annali della Pubblica Istruzione intitolato *L'educazione interculturale nei programmi scolastici*, nel quale viene esplicitata ancor meglio l'importanza di inserire in tutte le materie dei riferimenti interculturali perché è proprio tale dimensione che dovrebbe accompagnare il percorso formativo ed educativo delle nuove generazioni. Infine, nel 2000, la *Commissione nazionale per l'educazione interculturale* (istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1997) elabora il documento *Educazione Interculturale per la scuola dell'autonomia* (2000), in cui si ribadisce che l'educazione interculturale si prospetta come la risposta più avanzata rispetto alle modificazioni sociali nazionali, europee e mondiali ed alla conseguente domanda di istruzione e formazione di ogni persona e della collettività. Cambiamenti questi che diventeranno realmente evidenti nel corso dei dieci anni successivi periodo in cui si registra un incremento esponenziale di studenti con cittadinanza

non italiana: nell'anno 2010/2011 tali alunni sono infatti 710.263, pari al 7,86% del totale.

Per dare una risposta adeguata ad una trasformazione così significativa della scuola (e della società) italiana, nella prima decade del nuovo millennio, sono state formulate - anche seguendo l'indagine della Commissione europea *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* (2004) - delle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2006) in cui viene dichiarata esplicitamente la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale.

Sulla scia di queste *Linee Guida*, nell'ottobre del 2007, a seguito della pubblicazione delle *Indicazioni per il curricolo*, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (MPI), redige un documento fondamentale in tale prospettiva: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Constatando che la presenza «di alunni stranieri è un dato infatti ormai strutturale del nostro sistema scolastico», si esplicita conseguentemente l'idea che l'

Insegnare in una prospettiva interculturale [voglio] dire [...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze (p. 4).

Nel testo si sottolinea inoltre come la scuola debba lavorare congiuntamente con le famiglie e con il territorio per la promozione di quello che nelle *Indicazioni per il curricolo* dello stesso anno viene definito «nuovo umanesimo», basato sostanzialmente su quattro principi chiave: l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro e l'interculturalità. In particolare, vengono stilate dieci linee di azione (raggruppate in tre macro-aree: azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse) che caratterizzano il modello di educazione interculturale della scuola italiana.

Il 2010 è ricordato per la Circolare Ministeriale dell'8 gennaio *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* in cui è stato stabilito il "tetto" del 30% alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana presente in ciascuna classe, limite

questo che ha suscitato lunghi dibattiti sulla scena politica ed educativa nazionale.

Arrivando ai giorni nostri, il dato più recente (relativo all'anno scolastico 2015/2016, Borrini, De Sanctis, 2017) indica un ulteriore incremento degli alunni con cittadinanza non italiana, arrivati a 814.851 presenze, pari al 9,23% della popolazione scolastica totale. Anche in questo caso, la legislazione ha seguito di pari passo questa presenza, emanando nel 2012 le *Indicazioni per il curriculum*, entro le quali vi è il paragrafo *Una scuola di tutti e di ciascuno* in cui viene sottolineato il ruolo della scuola nel promuovere l'inclusione.

Un paio d'anni dopo, il MIUR pubblica un aggiornamento rispetto al testo del 2006 delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Circolare ministeriale n. 4233 del 19 febbraio 2014) in cui vi è una distinzione tra minori non accompagnati, alunni rom, sinti, camminanti, alunni arrivati con adozione internazionale, ecc.. In tale documento vengono inoltre indicati alcuni suggerimenti per la prima accoglienza, il coinvolgimento delle famiglie, le scuole a forte presenza migratoria, la valutazione, la valorizzazione del plurilinguismo. Questi aspetti vengono ripresi anche nel documento presente nel Rapporto Miur ISMU del 2015 intitolato *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Il testo contiene dieci raccomandazioni e proposte operative, desunte dalle migliori pratiche scolastiche, finalizzate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione, nella dimensione plurilingue e multiculturale che è divenuta la normalità per la gran parte delle scuole italiane.

L'accoglienza al 'banco' di prova

I dati poc'anzi riportati indicano quindi come i processi migratori abbiano avuto nei contesti educativi italiani dei riscontri 'visibili', raffigurabili con i volti dei bambini e delle bambine (e dei loro genitori) iscritti in tali contesti e, parimenti, come i governi via via succedutisi nel corso degli anni abbiano cercato di rispondere alle richieste di educazione di tali ragazzi e ragazze, divenuti parte integrante della scuola italiana.

Tuttavia, se finora sono stati discussi numeri e normative, risulta ora importante addentrarsi più propriamente nei

contesti educativi e cercare di comprendere cosa avviene nel momento in cui quei volti, spesso disorientati, si affacciano nelle scuole italiane.

Solitamente l'*iter* per l'accoglienza e l'inserimento di un bambino neo-arrivato in Italia segue le indicazioni presenti nell'articolo 45 del decreto n. 394 del 31 agosto 1999 riferito all'iscrizione scolastica, così come gli spunti più recenti derivanti dalle *Azioni per l'integrazione* presenti ne *La via italiana per la scuola interculturale e l'inserimento degli allievi stranieri* (pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola-famiglia, italiano lingua seconda, valorizzazione del plurilinguismo, relazioni con le famiglie straniere e orientamento). In tali procedure, inserite solitamente nel Protocollo di accoglienza e nella fase della prima conoscenza⁶, vengono esplicitati i vari aspetti che compongono la dimensione 'accoglienza scolastica'. Il riferimento è agli elementi di carattere amministrativo (la garanzia di istruzione rivolta a tutti gli alunni, l'inserimento nella classe corrispondente per età anagrafica, salvo rare eccezioni), comunicativo e relazionale (i colloqui e gli incontri per la prima conoscenza), educativo-didattico (i tempi e i modi dell'effettivo inserimento nella classe, accoglienza, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, l'adattamento dei programmi con interventi personalizzati, la valutazione⁷, la formazione del personale scolastico) e sociale (rapporti e collaborazioni con il territorio, le associazioni, gli enti che possono contribuire a costruire una rete che faciliti l'integrazione degli alunni).

Gli spunti pratici che si potrebbero adottare per cercare di rendere 'accoglienti' i livelli comunicativi e amministrativi – i primi cioè che intervengono nel momento in cui la famiglia con *background* migratorio arriva al cancello, alla 'frontiera' della scuola – sono molti. Tra i vari, la traduzione in lingue diverse dall'italiano⁸ della cartellonistica (esterna ed interna), dei libretti informativi sul sistema scolastico italiano, delle schede di presentazione dell'Istituto, dei moduli d'iscrizione, dei questionari per neo-arrivati, così come l'adozione di un calendario interculturale (Luatti, 2004, pp. 370-371) potrebbero contribuire ad avvicinare le famiglie con cittadinanza non italiana ad un mondo per loro ancora sconosciuto, sul quale camminano in punta di piedi, nell'incertezza di una *betweeness* (Albarea, Zoletto, 2006;

Bhabha, 1994; Shreefter, Brenner, 2001) che probabilmente caratterizzerà a lungo la loro nuova vita.

Le vulnerabilità degli studenti e delle famiglie arrivati in Italia da un altro Paese sono infatti, come evidenzia Graziella Favaro, «silenziose» (2011, p. 49) oltre che molteplici.

La metafora delle bambole che ricevono un uguale colpo e rispondono al trauma in maniera diverse ci ricorda che sono importanti le risorse individuali (il materiale di cui esse sono fatte – nel caso specifico: vetro, plastica e acciaio), la natura del colpo (le condizioni della migrazione), ma anche le caratteristiche del pavimento sul quale vanno a cadere. Il “pavimento” siamo noi. La scuola e il contesto d'immigrazione possono esacerbare il colpo e moltiplicare la fatica; possono essere luoghi neutri e indifferenti che lasciano allo straniero il compito di trovare da solo il cammino d'integrazione, contando solo sulle proprie risorse; oppure possono essere spazi educativi di crescita attenti ai bisogni di ciascun bambino (Favaro, 2001, p. 61).

Vi sono, infatti, diverse 'pavimentazioni', diversi atteggiamenti che il Dirigente e/o gli Insegnanti e/o il Personale ATA possono manifestare nel momento in cui si presenti nella 'loro' scuola una coppia di genitori con cittadinanza non italiana con l'intenzione di iscriverci il proprio figlio. In questo momento, quanto presente nei decreti legislativi, nei vari regolamenti scolastici, nei testi dei maggiori esperti di pedagogia interculturale, possono divenire evanescenti se non sono accompagnati da intenti e azioni contraddistinti realmente da una volontà di accogliere, incontrare, valorizzare tale bambino (e la sua famiglia). Per tale incontro, sarebbe oltremodo importante essere consapevoli dell'esistenza di alcuni «equivoci del multiculturalismo⁹» (Zoletto, 2002) nei quali, inconsapevolmente, ci si potrebbe incagliare e che, in maniera velata ma quotidiana, potrebbero minare paradossalmente proprio l'accoglienza che si intendeva creare.

Ciò sembra essere rilevante anche perché questi atteggiamenti si ripercuotono poi sull'aspetto educativo-didattico e sociale dell'accoglienza. A fronte di ciò, nei momenti di prima conoscenza, potrebbe essere importante indagare anche le abilità linguistiche che il futuro studente possiede nel suo bagaglio personale e familiare, così come le esperienze maturate prima dell'arrivo in Italia e,

nondimeno, le (eventuali) relazioni con familiari e referenti di associazioni presenti nel territorio circostante. Se, in tali ambiti, ci si ferma infatti all'attuazione dei Protocolli di accoglienza, alla preparazione di programmi separati e distinti rispetto a quelli della classe (Bettinelli, 2004, p. 90), se si rimane quindi ancorati all'intercultura come «strategia d'emergenza» (Cambi, 2001, p. 21), alle attenzioni da rivolgere solamente alle differenze insite nell'allievo con cittadinanza non italiana (es.: italiano come lingua seconda), senza considerare il suo essere inserito in un contesto classe che a sua volta appartiene ed è condizionato da uno specifico contesto sociale e culturale che risente di continui apporti transnazionali, lo sguardo sarà sempre incompleto, parziale, miope. Come da tempo proposto da molti autori (ad es. Bettinelli, 2004; Cambi, 2001; Catarci, 2008, 2015; Demetrio, Favaro, 2002; Favaro, Luatti, 2004; Granata, 2016; Giusti, 2001, 2005; Gundara, 2000, 2015; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008, 2015; Fiorucci, Catarci, 2015; Portera, 2006, 2013; Santerini, 2010; Tarozzi, 2015; Zinant, 2014; Zoletto 2007, 2012) e come, peraltro, attuato in diverse realtà scolastiche italiane, sarebbe quindi importante riuscire ad ampliare lo sguardo e rivolgerlo a tutti gli alunni e a tutte le alunne della classe, prevedendo quindi delle attività interculturali interdisciplinari che muovano in tale direzione. Questa indicazione occupa un posto di rilievo anche nei documenti ministeriali, a partire dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 in cui si legge che l'obiettivo ultimo della scuola d'oggi consiste nella promozione di attitudini, comportamenti, conoscenze, abilità, in una (discussa) parola, competenze¹⁰, orientate alla formazione di un «nuovo umanesimo» (MPI, 2007a, p. 20). Sarebbe quindi importante pensare alla didattica e alla pedagogia interculturale non solo in considerazione della composizione multiculturale della classe – il problema cioè che Christine Sleeter definirebbe “them” focus (Sleeter, 2010, p. 117) – ma, al contrario, come

risposta più idonea alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, alla crescente compresenza di più usi, costumi, religione, lingue, modalità comportamentali (Portera, 2003, pp. 300-301).

Compresenza questa che viene ulteriormente amplificata dagli alunni e dalle alunne nati in Italia da genitori con *background* culturali diversi, secondo la normativa vigente

considerati stranieri¹¹. Questi ragazzi e ragazze costituiscono le cosiddette 'seconde generazioni'¹², le cui biografie personali e familiari presentano caratteri di volta in volta cangianti, situati, sicuramente diversi da quelli degli alunni con una storia migratoria alle spalle, e per i quali, vista la delicatezza della questione, sarebbe necessaria una trattazione a parte¹³. Tuttavia, nel presente contributo, risulta importante ricordare questi giovani perché rappresentano il 58,7% degli 810.049 allievi con cittadinanza non italiana e il 5,4% degli studenti complessivamente presenti nel Paese. Nel 2011/2012 questi alunni erano 334.300 mentre qualche anno più tardi, nell'a.s. 2015/2016, erano già 479.000, registrando un incremento del 43,2%. Questi numeri, già esplicativi di una situazione in continua evoluzione, assumono un valore ancora maggiore considerando la diminuzione degli studenti con cittadinanza italiana e la flessione di -27.450 alunni rispetto all'anno precedente degli studenti di prima generazione. Da ciò, infatti, si può supporre che sia proprio

la crescita del numero degli studenti di seconda generazione che contribuisce ad ammortizzare parzialmente la variazione negativa della popolazione scolastica complessiva (Borrini, De Sanctis, 2017, p. 16).

Queste informazioni cambiano decisamente la prospettiva finora descritta.

Tenendo in considerazione questi dati è infatti possibile ipotizzare che l'eterogeneità presente nella scuola 'italiana' del prossimo futuro non sarà caratterizzata prevalentemente da studenti provenienti da altri Paesi (al momento sono circa 200 le nazionalità presenti), ma sarà sempre più contraddistinta dai differenti modi dei post-migranti, quanto degli autoctoni, di essere 'nuovi italiani' (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), in uno scambio di appartenenze, pratiche, culture dei pari (Corsaro, 2003) attraversato quotidianamente da flussi transnazionali che ne modificano la struttura. Per tal motivo, il sistema di accoglienza così come finora descritto potrebbe non bastare.

L'accoglienza 'oltre' l'accoglienza

Come si è visto, la maggior parte delle scuole italiane sono contraddistinte dalla compresenza di allievi con

background culturali diversi (multicultura), in alcuni casi in percentuali molto elevate¹⁴. Anche in virtù della normativa vigente, tutte queste istituzioni scolastiche dovrebbero prevedere delle attività curricolari interdisciplinari, al fine di promuovere quotidianamente la conoscenza, il dialogo, lo scambio vicendevolmente arricchente tra differenze (interculturali). Tuttavia, come ben evidenziato da un'indagine di Giovanna Zincone svolta in 12 istituti di Torino (2010, pp. 113-156), vi sono ancora diversi contesti in cui si registrano atteggiamenti di chiusura, di selezione, di delega nei confronti degli studenti con cittadinanza non italiana e delle loro differenze.

Tuttavia, le differenze che presentano gli studenti di cittadinanza non italiana così come coloro che sono nati in Italia da genitori provenienti da altre nazioni costituiscono solo la punta di un *iceberg* composto da molteplici 'strati' di diversità che da sempre caratterizzano le aule della scuola italiana ma che, proprio come nei ghiacciai millenari, sono rimaste nascoste o parzialmente intraviste: ci si riferisce alle diversità di genere, di situazioni familiari, sociali, economiche, di orientamento sessuale, di provenienza regionale (migrazioni interne all'Italia), differenze di religione, di abilità, di interessi che hanno reso i contesti educativi italiani «eterogenei» (Zoletto, 2012) ben prima dell'arrivo di alunni con cittadinanza non italiana. Differenze queste che fino a qualche anno fa non creavano il disorientamento¹⁵ che hanno invece creato tra gli operatori scolastici altre tipologie di diversità (cittadinanza, lingue, tratti somatici, capi di abbigliamento, ecc.) conosciute attraverso le persone emigrate da altri Paesi. Questi ultimi aspetti sarebbero in realtà da considerare alla stregua delle diversità storicamente presenti nella classi italiane, certo con attenzioni specifiche in taluni casi (riferiti ad esempio alla questione linguistica) ma, in termini assoluti, come parti di un'identità flessibile originata da tratti culturali altrettanto dinamici, in continua trasformazione. Come specifica Amartya Sen, infatti,

La cittadinanza, la residenza, l'origine geografica, il genere, la classe, la politica, la professione, l'impiego, le abitudini alimentari, gli interessi sportivi, i gusti musicali, gli impegni sociali e via scorrendo ci rendono membri di una serie di gruppi. Ognuna di queste collettività, a cui apparteniamo simultaneamente, ci conferisce un'identità specifica. Nessuna di

esse può essere considerata la nostra unica identità, o la nostra unica categoria di appartenenza. [...] Tutti noi effettuiamo costantemente delle scelte, quantomeno implicite, riguardo alle priorità da assegnare alle nostre varie affiliazioni e associazioni (Sen, 2006, pp. 6-7)

che potrebbero essere d'aiuto nel momento di conoscenza e scambio con gli alunni che arrivano da altre nazioni o che, pur avendo genitori rumeni, marocchini, tunisini, cinesi, ecc., sono nati in Italia.

In tal senso, potrebbe essere utile il suggerimento di Enzo Colombo e Giovanni Semi (2012, p. 17) di non incorrere in «eccessi di uguaglianza» o, al contrario, in «eccessi di identità» (per riprendere Marco Aime, in 'eccessi di cultura'), ma di concepire le diversità come risorse 'politiche'¹⁶ (nell'accezione nobile della parola), come uno strumento utile all'azione collettiva, alla definizione della realtà comune che si contestualizza, si modifica, si intreccia ad altre diversità nello spazio del quotidiano e delle sue pratiche (ivi, pp. 20-34). Si tratterebbe quindi di passare dal considerare le diversità come «aspetto di complessità e difficoltà, in un'opportunità per confrontarsi [...], spostando l'attenzione dal "chi siamo" al "come stiamo insieme"» (Ricucci, 2010b, p. 60) e, soprattutto, al cosa facciamo e potremmo fare insieme.

È questa, infatti, l'ottica proposta anche da Elena Besozzi, quella cioè di spostare l'attenzione da una «normale diversità», quella dell'eterogeneità presente nella classi del Paese, ad una di «diversa normalità» (Besozzi, 2015, p. 134), cambiando la rappresentazione della stessa. Normalità che per i ragazzi d'oggi è fatta di

bisogni, rappresentazioni, desideri, immaginari, stili, consumi [che] attraversano le frontiere anche grazie ad un confronto mediatico quotidiano che, pur nella diversità delle scelte e delle appartenenze, accomuna (Zinant, 2014, pp. 35-36).

Questi aspetti sono, infatti, influenzati, come precedentemente accennato, da

una transnazionalità che qualifica la comunanza di un'esperienza generazionale: ciò consente di [...] enfatizzare piuttosto l'appartenenza a una comune condizione esistenziale nelle diverse fasi della crescita» (Besozzi, 2006, pp. 182-183).

In tal senso, sarebbe quindi importante mantenere gli strumenti finora utilizzati per l'inserimento e la prima conoscenza degli alunni neo-arrivati (accoglienza dell'alunno con cittadinanza non italiana), così come le esperienze di rivisitazione delle discipline (e relative metodologie didattiche¹⁷) in ottica interculturale e interdisciplinare (accoglienza dell'alunno inserito in un contesto classe in cui ci si arricchisce vicendevolmente dal confronto fra diversità) ma sarebbe probabilmente ancora più importante cercare di affiancare a tali attenzioni anche un'ulteriore tipologia di accoglienza, quella cioè da riservare, a livello curricolare, nei confronti «dei saperi degli educandi» (Freire, 1996, trad. it. 2004, pp. 26-27). L'intento del suggerimento proposto da Paulo Freire sembra essere quello di rendere consapevoli i docenti dell'importanza delle esperienze quotidiane degli allievi, delle loro «pratiche» (Hall, 1997, p. 2), al fine di creare dei programmi significativi e situati.

In tale passaggio, giocherebbe un ruolo cruciale la capacità degli insegnanti di «scendere sul terreno degli allievi» (Zoletto 2007, pp. 104-111), nuovamente, di tutti gli allievi e di tutte le loro differenze e comunanze, per riuscire così ad inserire in chiave pedagogica, il «brusio di pratiche» (De Certeau, 1980, trad. it, 2001) che caratterizza le loro vite, 'accogliendo' anche quelle più scomode (videogiochi, smart phone, cartoni animati, serie televisive, ecc.), quegli aspetti cioè della società contemporanea che secondo il luogo comune non dovrebbero essere portati nelle aule scolastiche e ai quali invece, seguendo il pensiero di Michele Corsi, bisognerebbe «spalancare porte e finestre» (2003, p. 87).

Sarebbe, quindi, importante provare ad aprire dei varchi in sede di programmazione entro i quali inserire i molti linguaggi che utilizzano i giovani d'oggi per tessere trame di giorno in giorno inedite, provando così a rendere maggiormente significativi e inclusivi i curricoli (Zinant, Zanon, Zoletto, 2016).

Di esempi in tal senso ve ne sono molti: si va dalle ricerche svolte da Anne H. Dyson (1997) in una scuola americana con alta presenza migratoria, riguardanti l'analisi e le successive attività sui testi presenti nelle trame dei super eroi preferiti dagli studenti e dalle studentesse di provenienza, lingua, classe sociale, ecc. diverse, al lavoro sulle canzoni *hip hop* effettuato da Gregory Dimitriadis (2009) in simili contesti eterogenei. E ancora, dalle

molteplici possibilità presenti nel volume *Literacies* di Mary Kalantzis e Bill Cope (2012) sempre attinenti ai testi di diverso genere (letterario, musicale, ecc.) amati dai ragazzi d'oggi, alle attività linguistiche raccolte a livello europeo, presenti nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2016). Infine, si vogliono menzionare gli spunti educativi e pedagogici offerti da Anna Antoniazzi (2015) sui protagonisti di cartoni animati crossmediali e parimenti le proposte pensate da Lerida Cisotto (2011) per lavorare sull'alfabetizzazione emergente, partendo anche in questo caso dai personaggi dei cartoni amati dai bambini, proposte queste originate dalla convinzione dell'Autrice che al giorno d'oggi l'alfabetizzazione debba essere considerata un

processo composito e distribuito, in cui le pratiche letterarie della scuola si intrecciano con quelle dei contesti extrascolastici e delle culture compresenti nelle classi (Cisotto, 2013, p. 94).

Queste pratiche, inserite nei filoni di ricerca dei *cultural studies* e della *popular culture*¹⁸, potrebbero infatti divenire una risorsa preziosa per cercare di costruire contesti accoglienti ed inclusivi per tutti.

Anche a ragione di tali possibili modifiche, la scuola d'oggi potrebbe quindi provare a diventare una scuola all'avanguardia, o meglio, come suggerito da Davide Zoletto (2007, pp. 13-27), una «terra di frontiera, un'area ampia e difficile da definire in modo chiaro», in cui diversità di vario tipo si incontrano, si mescolano, si trasformano. In questa «fascia di territorio fluttuante» (Aime, 2004, p. 44), tutti, alunni migranti, post-migranti e

autoctoni come anche gli insegnanti, potrebbero metaforicamente muoversi 'al di qua' e 'al di là' di tale spazio. Così facendo, ci sarebbe la possibilità di esperire l'importante vissuto di sentirsi, da un punto di vista 'culturale', linguistico, tecnologico, ecc., parte di un equilibrio volutamente «bilicante» (Gobbo, 2008, p. 170), rimanendo consapevoli di non poter «passare davvero di 'là', ma [al contrario, di vedere] in un altro modo il [proprio] 'qui'» (Zoletto, 2007, p. 27).

Ed è proprio con questo nuovo sguardo che gli 'insegnanti di frontiera' potrebbero provare ad andare 'oltre' le dinamiche tradizionali dell'accoglienza, inserendo a livello curricolare, in maniera pedagogicamente orientata, tutti i linguaggi e tutte le diversità (sociali, linguistiche, di provenienza, di genere, di abilità, di interessi, di esperienze, ecc.) che in tali contesti si presentano e si intersecano quotidianamente, provando così a diventare

i maestri di tutti. Il rischio, altrimenti, è di non riuscire ad accogliere i bambini e le famiglie nella loro complessità e completezza, trascurando o giudicando negativamente una parte di loro (Granata, 2016, p. 46).

Sicuramente non è un compito facile, richiede impegno, professionalità, convinzione nel voler e poter cambiare le cose ma rappresenta una possibile strada da percorrere per lasciare, parafrasando Paulo Freire (1996, trad.it 2004), un'impronta significativa sul mondo e creare così una nuova generazione di ragazzi e ragazze in grado di rovesciare il lato della medaglia dal quale questa trattazione è partita, provando a vivere nella auspicata consapevolezza «della comune appartenenza al genere umano» (Sen, 2006, p. 9).

LUISA ZINANT
University of Udine

¹ Alessandro Dal Lago nel testo *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale* sostiene che i mezzi di comunicazione di massa tendono «a "etnicizzare" qualsiasi tipo di conflitto e problema sociale, a parlare di etnie, se non di razza, laddove si dovrebbe parlare soltanto di individui che interagiscono tra loro e con la società» (1999, p. 15). Questa tesi viene ripresa da Marco Aime, il quale, a tal proposito, parla di «diffidenza alimentata dai mass media» e di «uso qualunquistico, o peggio strumentale, della comunicazione mediatica e scientifica [che in tal modo] opera una sorta di "classificazione" culturale degli individui» (Aime, 2004, p. 53).

² Un interessante approfondimento sulla politiche migratorie a livello europeo è disponibile, fra gli altri, nel testo di Laura Zanfrini, cit., pp. 114-148. Le varie risoluzioni riferite ai processi migratori si possono trovare nella pagina riferita all'immigrazione del Parlamento europeo: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.12.3.html (ultima consultazione: 29 settembre 2017).

³ Per un approfondimento in merito ai rifugiati, si consiglia il libro scritto da Marco Catarci nel 2011, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Una sintesi di tale tema si può ritrovare anche in M. Catarci, *Rifugiati*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017, pp. 559-568. Per quanto riguarda i MNSNA si ritengono valide le pagine scritte da Luca Agostinetto, *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, presenti nel medesimo volume edito da ETS, pp. 439-454.

⁴ Molti autori nel corso degli ultimi anni hanno fatto riferimento al termine “transnazionale” per descrivere i processi caratterizzanti la società contemporanea che intervengono anche in ambito educativo; tra i vari si possono citare i seguenti: Ambrosini, 2009, p. 42; Appadurai, 1999, trad.it. 2001, p. 72; Beck, 1997, trad.it. 2000, p. 45; Besozzi, 2009, p. 179; Vertovec, 2009, p. 159; Zanfrini, 2007, p. 129; Zoletto, 2016, p. 46.

⁵ Riguardo ai cambiamenti che a seguito della globalizzazione dovrebbero avvenire necessariamente in ambito educativo si esprime anche Ulrich Beck, il quale, nel suo *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (1997, trad.it. 2000, p. 158, pp. 165-166) sostiene che una delle risposte alla globalizzazione consista proprio nel «riorientamento della politica della formazione». Un testo interessante riguardante i legami tra globalizzazione ed educazione è: AA.VV., *Globalizzazione e responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003. Un'ulteriore disamina riguardante globalizzazione e sfide pedagogiche contemporanee è presente nel testo: M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, Qui Edit, Verona 2015.

⁶ Per approfondimenti riguardanti politiche e pratiche legate al Protocollo di accoglienza e alla prima conoscenza è possibile consultare i seguenti testi: Bettinelli, 2004, p. 83; Biagioli, 2008, pp. 62-69; 2017, pp. 19-29; Catarci, 2015, pp. 74-75; Favaro, 2002, p. 172-177; Favaro, 2011, pp. 44-65; Fiorucci, 2015, pp. 131-165; Zoletto, 2007, pp. 33-53.

⁷ Tra i molti possibili, un testo che offre degli spunti interessanti in tal senso è: G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

⁸ Idealmente, sarebbe bene prevedere la traduzione nelle lingue maggiormente parlate dai genitori con *background* migratorio; se ciò non fosse possibile, sarebbe auspicabile utilizzare alcune delle lingue comunitarie che potrebbero essere conosciute da una parte dei genitori migranti: inglese, francese, spagnolo.

⁹ Come ad esempio il considerare la cultura come un insieme rigido di usi e abitudini che determinano in maniera aprioristica gli individui, equivoco questo relativo all'essentialismo, riportato anche nell'articolo *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection* scritto da Christine Sleeter del 2010.

¹⁰ Per approfondimenti riguardanti il concetto di competenza interculturale è possibile riferirsi a: M. Baiutti *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, ETS, Pisa 2017; M. Baiutti, M., *La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile*, in «MeTis», V (1), 2015, pp. 332-339; K. Deardoff, *The SAGE Handbook of Intercultural competence*, SAGE, Thousand Oaks 2009; M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, Qui Edit, Verona 2015; A. Portera, P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹¹ Nel 2015 il Parlamento si era aperto alla possibilità di passare dalla vigente acquisizione della cittadinanza per *ius sanguinis* (norma inserita nel 1992 con la Legge n. 91) ad una per *ius soli* temperato che prevedeva, tra le altre cose, anche lo *ius scholae*, ovvero la possibilità di ottenere la cittadinanza dopo il superamento di un ciclo scolastico quinquennale. Il decreto è stato approvato alla Camera ma l'iter è attualmente fermo.

¹² Tale espressione è stata utilizzata da Rubén Rumbaut in *The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants*, in «International Migration Review», Vol. 28, 4, pp. 748-794 (<http://www.jstor.org/stable/2547157>, ultima consultazione: 29 settembre 2017). L'intento era quello di 'categorizzare' le varie appartenenze di questi giovani in base alla temporalità dell'inserimento: più di 13 anni, generazione 1,25; tra 6 e 13 anni, generazione 1,5; tra 1 e 5 anni, generazione 1,75; nati nel paese di immigrazione, seconda generazione. Ulteriori termini, utilizzati nel corso degli ultimi decenni per riferirsi a questi ragazzi e ragazze, sono i seguenti: 'Figli illegittimi' (Sayad, 1999, trad. it. 2002), 'stranieri, immigrati, giovani di origine immigrata, studenti di gruppi etnici minoritari' (Queirolo Palmas, 2006). Ed ancora 'generazione 1,5, i quasi adatti, i ragazzi camaleonte' (Favaro, Papa, 2009), 'nuovi italiani' (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), 'figli di migranti, minoranza visibile' (Granata, 2011). Una disamina su questi termini è presente anche in: Zinant, 2014.

¹³ Per approfondimenti è possibile consultare i seguenti testi: A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011; M. Fiorucci, *Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette "seconde generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazione*, in F. D'Aniello (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 65-74; A. Marazzi, *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?*, in: G. Valtolina, A. Marazzi (Eds.), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, 2006, pp. 29-44; L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006; G. Valtolina, A. Marazzi, (Eds.), *Appartenenze multiple*, cit.

¹⁴ Secondo i dati dell'ultimo Rapporto Miur relativi all'a.s. 2015/2016, vi sono 11.380 scuole (il 20,1% del totale) in cui la percentuale di allievi con cittadinanza non italiana è pari a 0, mentre ci sono 2983 scuole (5,5% del totale) con una percentuale superiore del 30%, 562 delle quali prevedevano una percentuale superiore al 50% (Borrini, De Sanctis, 2017).

¹⁵ Del disorientamento degli insegnanti chiamati ad operare in contesti educativi eterogenei ne ha trattato Davide Zoletto in *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità* (cit., pp. 16-27). Il medesimo smarrimento dei docenti di fronte agli scenari educativi contemporanei viene trattato anche da Graziella Favaro nel testo *A scuola nessuno è straniero* (2011, pp. 22-29), così come da Anna Granata nel libro *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale* (2016) in cui il protagonista è proprio un insegnante smarrito di fronte l'eterogeneità della scuola contemporanea.

¹⁶ Il ruolo 'politico' delle diversità è stato di recente evidenziato, seppur con sfumature leggermente diverse, anche da Massimiliano Tarozzi (2015), il quale ha sottolineato l'urgenza di attuare un ulteriore passaggio *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, esplicitando l'importanza che l'equità dovrebbe assumere nell'accesso e nelle possibilità di successo degli studenti d'oggi, a prescindere dalla loro origine e/o cittadinanza. Di *social justice* in tale ambito ne ha parlato ampiamente anche Audrey Osler in molti dei suoi scritti.

¹⁷ Il riferimento è, da un lato, ai metodi di lavoro cooperativi, laboratoriali, al *peer tutoring*, ecc. che permettono di favorire il confronto, la collaborazione, l'incontro; dall'altro, alla narrazione, all'utilizzo di personaggi ponte, alla drammatizzazione, alle autobiografie, allo *story telling*, ecc. che offrono invece la possibilità a tutti gli studenti di ascoltare e narrare i propri vissuti. Alcuni testi in cui tali metodi vengono applicati all'ambito interculturale si possono trovare in: Demetrio, Favaro, 2002; Favaro, Luatti, 2004; Fiorucci, 2008; Pinto Minerva, 2002; Zoletto, 2007, 2012.

¹⁸ Per un approfondimento in merito a tali ambiti è possibile consultare: D. Buckingham, J. Sefton-Green, *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra 1994; G. Dimitriadis, *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*, Peter Lang, New York, 2001 (nuova edizione del 2009); G. Dimitriadis, *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York 2008; A.H. Dyson, *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, 2003; J. Fiske, *Reading the Popular*, Routledge, New York 1989; N. Dolby, *Popular Culture and Democratic Practice*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, 2003, pp. 258-284; P. Du Gay, *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*, SAGE, London 1997; R.A. Gaztambide-Fernandez, A. Gruner (Eds.), *Popular culture and education*, in «Harvard Educational review», Special Issue, 73(3), 2003; H.A. Giroux, *Doing Cultural Studies. Youth and the Challenges of Pedagogy*, in «Harvard Education Review», 64(3), 1994; S. Hall, P. du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Polity Press, Cambridge 1996; S. Hall, *Representation: Culture representations and signifying practice*, SAGE, London 1997; C. McCarthy, *The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation*, Routledge, New York, London 1998; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2012; D. Zoletto, *Culture dei pari e popular culture. Ambivalenza e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei*, in M. Stramaglia, *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; R. Williams, *Cultura e rivoluzione industriale* [1958], trad. it.. Einaudi, Torino 1968.

Bibliografia

- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.
 Albarea R., Izzo D., Macinai E., Zoletto D., *Identità culturali e integrazione in Europa*, ETS, Pisa 2006.
 Albarea R., Zoletto D., *Living the Betweenness. Paradoxes and Rhetorics: Comparative Attitude and Education Style*, in J. Sprogøe, T. Winther-Jensen (Eds.) *Identity, education and citizenship – multiple interrelations*, Peter Lang, Francoforte 2006.
 Allievi S., Stella G., *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Ambrosini M., *La globalizzazione dal basso. Transnazionalismi e diaspore migranti*, in A. Bosi (Ed.) *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 41- 53.
- Appadurai A., *Modernità in polvere* [1996], trad. it., Meltemi, Roma 2001.
- Bhabha H., *I luoghi della cultura* [1994], trad. it., Meltemi, Roma 2001.
- Banks J.A., *Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice*, in J.A. Banks, C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Second Edition. Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasburgo 2016.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, trad.it., Carocci, Roma 1999.
- Besozzi E., *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia*, Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano 2006.
- Besozzi E., *Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"*, in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto Nazionale a.s. 2013/2014*, Milano 2015, pp. 131-135.
- Besozzi E., *Nuove generazioni transnazionali e progetti di integrazione*, in A. Bosio (Ed.), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 179-195.
- Bettinelli G.E., *Per una scuola accogliente*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 78-93.
- Biagioli R., *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, ETS, Pisa 2008.
- Biagioli R., *A come accoglienza*, in M. Fiorucci, F.P. Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli Alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa, 2017, pp. 19-29.
- Borrini C., De Sanctis G. (Eds.), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2015/2016*, MIUR - Ufficio di Statistica, Roma 2017.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Catarci M., *Interculturalism in Education across Europe*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015, pp. 1-34.
- Cisotto L., *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. Valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011.
- Colombo E., *Navigare tra le differenze*, in R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli Editore, Roma 2005, pp. 83-121.
- Colombo E., *Farsi spazio. Come i giovani figli di immigrati costruiscono differenza e confini a Milano*, in A. Cancellieri, G. Scandurra (Eds.), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 70-77.
- Colombo E., Semi, G. (Eds.), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Corsaro W., *Le culture dei bambini* [1997], trad.it., Il Mulino, Bologna 2003.
- D'Aniello F. (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- D'Ignazi P., *Ragazzi immigrati. Esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Damiano E. (Ed.), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998.
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano* [1980], trad. it., Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- Dello Priete F., *Immigrazione, genere, lavoro di cura*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017, pp. 351-360.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna 2009.
- G. Favaro, *Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale*, in D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 151-184.

- Favaro G. (Ed.), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Firenze 2009.
- Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011.
- Favaro G., Luatti L. (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Favaro G., Napoli M., *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini Studio, Milano 2004.
- Favaro G., Papa N., *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Fiorucci M. (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Fiorucci M., *Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette "seconde generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazione*, in F. D'Aniello (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 65-74.
- Fiorucci M., *The Italian Way for Intercultural Education*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015, pp. 131-165.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Freire P., *L'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], trad. it., EGA, Torino 2004.
- Galloni F., Ricucci R. (Eds.), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Edizioni Unicopli, Milano 2010.
- Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base a venire. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teoria, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- Gobbo F. (Ed.), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.
- Gundara J.S., *Interculturalism, Education and Inclusion*, PCP, SAGE, Londra 2000.
- Gundara J.S., *Potential and Problems for Intercultural Education in British Isles*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Routledge, London New York 2015, pp. 35-54.
- Hall S., *Representation: Culture representations and signifying practice*, SAGE, Londra 1997.
- Kalantzis M., Cope B., *Literacies*, Cambridge, Port Melbourne 2012.
- Luatti L., *Strumenti, materiali e siti web*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 365-377.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [1999], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* [2000], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- MPI, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007a.
- MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007b.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], trad.it., Il Mulino, Bologna 2011.
- Ong A., *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America* [2003], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Portera A., *Globalizzazione, interdipendenza e responsabilità educative interculturali*, in AA.VV. *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 296-303.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Pugliese E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Ricucci R., *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna 2010a.

- Ricucci R., *Dentro e fuori la scuola: vecchie e nuove sfide educative*, in F. Galloni, R. Ricucci (Eds.), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Unicopli, Milano 2010b, pp. 33-60.
- Santerini M., *Globalizzazione, educazione, giustizia*, in AA.VV. *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003a, pp. 87-102.
- Santerini M., *Intercultura*, La scuola, Brescia 2003b.
- Santerini M. (Ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* [1999], trad.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Sen A.K., *Identità e violenza* [2006], Laterza, Roma-Bari 2006.
- Shreefter R., Brenner S., *Borders/Fronteras Immigrant Students' Worlds in Art*, in «Harvard Education Review», vol. 71, n. 3, 2001, pp. A1-A16.
- Sleeter C., *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection*, in «Journal of Praxis in Multicultural Education», V, 1, 2010, pp. 116-119. In: <http://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol5/iss1/12> (ultima consultazione: 29 settembre 2017).
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Thompson J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media* [1995], trad. it., Il Mulino, Bologna 1998.
- Torrese E., *Lessico di sociologia delle migrazioni*, in E. Damiano (Ed.), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 337-351.
- Vertovec S., *Transnationalism*, Routledge, Oxon-New York 2009.
- Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Zincone G. (Ed.), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Zinant L., *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa 2014.
- Zinant L., Zanon F., Zoletto D., *Contesti eterogenei e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei*, in L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Editore, Milano 2016, pp. 774-781.
- Zoletto D., *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «Aut aut», 312, 2002, pp. 6-18.
- Zoletto D., *Straniero in classe. Per una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti educativi eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Zoletto D., *Culture dei pari e popular culture. Ambivalenza e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei*, in M. Stramaglia, *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

Formare ad accogliere. Migrazioni come metafora della condizione umana

Formation for welcoming. Migrations as a metaphor for the human condition

MARCO MILELLA

No way of welcoming can be considered as an already acquired procedure. However, one can try to frame every way of 'making somebody welcome' within its complex network of relationships that precedes it, accompanies it, follows it. In this dimension of relational and formative research, everyone who welcomes is also the one who is welcomed. Every welcoming behaviour is a mutual change, it is a transposing, a metaphorizing of the human condition in order to accept its fragility and incompleteness and prevent its self-destruction.

KEYWORDS: FORMATION FOR WELCOMING, METAPHOR; FORMATIVE RESPONSIBILITY; MIGRATIONS, HUMAN CONDITION

Premessa

In italiano, il verbo 'accogliere' deriva, etimologicamente, dal latino *lĕgĕre*. Quest'ultimo comprende, nella sua polisemia, i significati sia di cogliere, raccogliere, collegare, sia quelli di scegliere, leggere e persino studiare. Si tratta di azioni che richiamano una forte accentuazione della capacità di selezionare, di discernere e di decidere, nonché un incontro o uno scontro con le conseguenze delle decisioni prese.

Accogliere è un'azione, o meglio, un insieme, un intreccio – si potrebbe anche dire un 'tessuto', che include l'originario senso di 'tessuto' – di azioni pienamente calate nel tempo e, quindi, nelle storie delle persone, dei gruppi e delle culture. Le conseguenze dell'accoglienza o della non accoglienza si dispiegano e si raccontano nel tempo e richiedono costantemente l'idea di una formazione continua alla responsabilità delle scelte prese nel presente e, soprattutto, della loro ricaduta nel futuro. Le due facoltà di 'leggere' e di 'collegare' le realtà – entrambe contemplate dalla 'genealogia' etimologica del verbo 'accogliere' – non sono troppo lontane tra loro, anzi possono essere incorniciate come componenti essenziali di una circolarità virtuosa che spinge ad indagare e riflettere, costantemente, sui significati assunti dall'accogliere e,

soprattutto, sulle pratiche messe in atto e/o da progettare per autenticare quegli stessi significati.

Nessuna accoglienza può essere considerata come una procedura già stabilita ed acquisita. Si può tentare, invece, di incorniciare ogni 'accogliere' nella sua complessa rete di relazioni che lo precede, lo accompagna, lo segue e, insomma, lo mette alla prova. In questa dimensione relazionale, ogni 'accogliente' è anche un 'accolto' e viceversa. Ogni accoglienza non può essere data per scontata e non può essere vissuta con indifferenza, quasi che le accoglienze possano essere percepite e concepite a mo' di fotocopie le une delle altre, poiché accogliere autenticamente, come lo stesso apprendere, produce cambiamenti in chi è accolto, ma soprattutto in chi accoglie. Tale impostazione vuole essere una premessa relazionale e formativa delle tematiche affrontate.

Accoglienza (s)velata

C'è nell'accoglienza qualcosa di nascosto, di misterioso, qualcosa che contraddice l'ostentazione sfrontata del suo contrario – il respingimento – che, soprattutto quando è invocato e praticato, sembra stagliarsi chiaro e distinto, come se fosse inevitabile e persino 'naturale'. Quella penombra, insita nell'accoglienza, non è, però,

necessariamente una *macula* indelebile e vessatoria, ma anzi è un parametro mobile che può costringere, felicemente, ad inseguirla, l'accoglienza, a cercare di identificarla, senza potervi mai riuscire in maniera ultimativa. Anzi, proprio ciò che è *absconditum* nell'accoglienza, ha il potere di renderla più 'impermeabile' ai tentativi di appropriarsene una volta per tutte, di costringerla in confini rigidi e angusti.

Così, più che ritenere l'accoglienza come un concetto, cristallizzato quasi fosse un assioma euclideo, si preferisce pensarla come una 'concezione'. In quest'ultima idea, che può includere in sé anche il riferimento alla procreazione, è evidenziato l'aspetto relazionale che è imprescindibile anche se si volesse unicamente riflettere astrattamente sull'accoglienza e su come formare ad essa. Non solo, infatti, l'accoglienza è ovviamente relazionale, ma la qualità, la tipologia di tale relazionalità si rifà, allude sempre a ciò che viene creduto 'accogliente' e alla storia di queste stesse credenze, alla loro formazione, diffusione, disseminazione e applicazione concreta.

Accoglienza e metafore

L'intera storia dell'umanità può essere vista come una messa alla prova di ciò che è stato considerato ed insegnato essere giusto e valido nel modo di accogliere gli altri e se stessi. Spesso queste credenze si sono presentate o sono state considerate assolutamente perfette e, quindi, ultimative, sacrificando inevitabilmente l'indole e la vocazione, propriamente umana, alla ricerca, a ricercare ciò che può rendere 'accogliente' o non accogliente una concezione dei rapporti umani. D'altronde, se così non fosse, se si ammettesse (ma senza concederlo) di aver scoperto e realizzato pienamente il significato 'ultimo', il dogma insuperato e insuperabile sull'accoglienza, rimarrebbe sempre aperta la questione se tale 'concetto' sia, esso stesso, 'accogliente', se tale concetto promuova oppure no effetti 'accoglienti'.

In quest'ottica, quindi, piuttosto che accostarsi all'accoglienza con una definizione statica, conviene avvicinarsi ad essa considerandola come una metafora viva¹, dinamica, che può consentire sempre una ripresa di significati e ispirare ulteriori conseguenze euristiche. Tutto ciò non è indifferente, ma importantissimo, per un confronto serrato tra i processi formativi *tout court* e le

dinamiche dell'accoglienza. Infatti i processi formativi, se non formano alla responsabilità dell'accoglienza – tanto l'accogliente, quanto l'accolto – non meritano di essere considerati tali. E proprio nelle metafore si può trovare una 'strada' per indagare l'accoglienza, per scandagliarla e rendere ragione della profondità e complessità del tessuto relazionale che essa compone e costituisce, in una parola: della sua profondità e complessità 'testuale'.

Già Vico aveva sostenuto che la metafora è una *narratio minima*, una favola di soli due termini, che si basa sul rapporto sensato tra due parole². La metafora è il minimo comun denominatore di ogni narrazione, proprio in quanto è il più piccolo racconto possibile. In questa contrazione, in questa brevità sussiste la possibilità di espandere, di esplicitare quanto non è detto, ma è 'compresso' – un po' come i raggi luminosi che una lente concentra nel punto focale – nel racconto metaforico. Ciò implica due conseguenze, ossia che le metafore non sfuggono ad un'attribuzione di significato e che tale significato non è mai determinato una volta per tutte, può essere sempre rivisitato; in altri termini: il significato di una metafora non finisce mai di 'concepire', di pro-creare altri significati e, perché no, a volte, anche altre metafore.

La metafora rivela sempre maggiori livelli di significato che si rispecchiano tra il concreto e il simbolico e soprattutto permette – aspetto, questo, imprescindibile dal punto di vista formativo – di rendere più sensibile, più concreta e nello stesso tempo più ampia e più pregnante l'esperienza umana. Ogni esperienza, infatti, non trova la sua comprensione unicamente nell'immediato, non viene compresa soltanto in ciò che appare presente, ma include anche ciò che nel suo *hic et nunc* non viene percepito. Pure la lezione della critica letteraria insegna che:

ciò che occorre per la completezza di un'esperienza non è sempre automaticamente presente, e la metafora offre un pretesto per introdurvelo quasi di frodo. Questo è un esempio di uno stranissimo fenomeno che si nota costantemente nelle arti. Spesso ciò che è più essenziale sembra sia fatto, per così dire, senza intenzione, che sia cioè un prodotto accessorio, un concomitante casuale³.

Accoglienza metaforica: un paradigma su uno sfondo mitologico

Arendt sostiene che, in Omero, compare un tipo di metafora complessa che, «pur movendosi tra enti visibili, allude a una storia nascosta»⁴. La stessa Arendt, continuando il suo discorso, ne dà un esempio che può diventare, soprattutto nei processi formativi, paradigmatico. Arendt ricorda la scena dell'Odissea nella quale Ulisse, travestito da mendicante, viene 'accolto' da Penelope a corte, ma non viene riconosciuto dalla regina di Itaca. Ulisse, sotto mentite spoglie, narra a Penelope di aver visto e conosciuto il marito a Creta. L'ascolto di questo racconto, che Ulisse non manca di 'condire' con molte menzogne, sortisce in Penelope l'insorgere di un pianto copioso. Così lo descrive Omero:

il suo corpo si scioglieva, come si scioglie la neve su cime di monti, quando Euro l'ha sciolta, Zefiro l'aveva ammicchiata; e dalla neve sciolta, correndo, s'empiono i fiumi: così si scioglievano le sue belle guance nel piangere, piangendo Penelope lo sposo che le era seduto accanto⁵.

Tra parentesi, si può sottolineare che Omero fa notare che non sempre riusciamo a riconoscere, ad 'accogliere', ad apprendere chi ci dovrebbe essere più familiare, conosciuto, ma spesso non 'ri-conosciuto'.

Arendt rimarca che le metafore omeriche sembrano, in superficie, unire solo elementi visibili, nel caso di specie: le lacrime e le nevi che si sciolgono. Le stesse, però, possono rendere manifesto qualcosa di non immediatamente percepibile:

l'invisibile reso visibile nella metafora è il lungo inverno dell'assenza di Odisseo, il gelo senza vita, la durezza implacabile di tutti quegli anni che ora, ai primi segni di speranza per una vita nuova, incominciano a disciogliersi⁶.

Le lacrime, da mere manifestazioni del dolore, diventano espressione anche delle cause più profonde, più antiche, più radicate nel tempo, di quella stessa visibile sofferenza. La metafora, quindi, nasconde e disvela⁷, perché seleziona ciò che svela, ponendolo in primo piano, stagliandolo su uno sfondo che rimane, appunto, in secondo piano, nascosto, pur essendo imprescindibile per esaltare ciò che viene evidenziato. E attraverso l'inversione del rapporto

tra ciò che sta sullo sfondo e ciò che sta in primo piano, consente ai propri contenuti di essere sempre ripresi. Soprattutto permette ad un fruitore di realizzare una sempre possibile e sempre nuova significazione di questi contenuti la quale, in maniera ermeneutica⁸, non prende vita solo dal 'costruttore', dall'ideatore della metafora stessa, ma anche dal suo 'lettore accogliente'. Quest'ultimo, come abbiamo visto, è già, perfino nella propria etimologia, un 'accogliente', che è accolto dal testo a cui si avvicina, con il quale, però, forma un inedito 'orizzonte di senso'⁹.

Il significato della metafora dipende, essenzialmente, dalla relazione tra l'ideatore e il fruitore di essa e dalla circolarità con la quale entrambi accettano, 'accolgono' di iniziare un percorso che li vede continuamente scambiarsi di ruolo.

Se si pensa ad indagare la formazione all'accoglienza, bisogna ricordare che ogni 'lettura' è un selezionare, uno scegliere ciò che viene letto; e che quanto viene scelto sempre ed inevitabilmente è frutto di una 'decisione' – vocabolo imparentato con 'recisione' – che lascia sullo sfondo ciò che, appunto, non pone in primo piano. Allo stesso tempo, parallelamente, si ravviva la parentela tra il leggere e il dire. Infatti anche il 'detto' si percepisce sullo sfondo del 'non detto'. Ancora: la metafora attinge significati che sono nascosti in una sorta di stratificazione delle cornici, dei contesti, i quali, a loro volta, hanno dato e danno origine alla metafora stessa. Tale attingere costituisce un movimento quasi 'geologico' o 'archeologico', che è presente pure nell'agire accogliente.

Esemplifichiamo di nuovo con l'Odissea: ad un primo livello, le lacrime sono come la neve che si scioglie, sono segno di una sofferenza che si attenua nel momento in cui può manifestarsi, nel momento in cui può uscire dalla glacialità meteorologica, che sta anche per un irrigidimento emotivo e sentimentale – e questo è già il secondo livello – nel quale l'aveva 'congelata' il freddo di un dolore più profondo, che era tale proprio perché non poteva neanche essere ammesso e manifestato a se stessi e ad altri. Rimane sullo sfondo l'esserci stato questo tempo ancora più doloroso, poiché non contemplava neanche la stessa ammissione del soffrire.

Tale evento, non detto esplicitamente, prevede che qualcuno si faccia carico di esplicitarlo, attende che qualcuno lo accolga, che qualcuno rischi

un'interpretazione. Necessita che qualche 'lettore', formato e divenuto 'accogliente', si assuma la responsabilità di andare al di là del livello letterale. Ogni responsabilità si esercita maggiormente nei confronti di un rischio; in questo caso esso è proprio quello di andare al di là dell'immediata percezione usuale, comune, data per scontata, senza avere mai – comunque – la sicurezza di non poter essere accusati e colpevolizzati per aver percepito, per aver concepito, per aver accolto ciò che altri non contemplanano e/o si rifiutano di vedere.

Accoglienza e immaginazione

L'accoglienza, intesa come responsabilità metaforica e formativa, porta, però, anche altri frutti. Sfuggendo, infatti, ad ogni cristallizzazione, apre le porte ai mondi delle possibilità; in particolare a quei mondi che in un'immagine, in un racconto – quale la metafora è – di due soli termini, è possibile rendere visibili o lasciare invisibili. Si tratta di mondi costruiti attraverso la specificità umana di pensare attraverso le storie¹⁰ e, soprattutto, attraverso le immagini. Italo Calvino propone una vera e propria pedagogia di questa immaginazione¹¹, che prevede la capacità di sviluppare un'accoglienza reciproca tra «la generazione spontanea delle immagini e l'intenzionalità del pensiero discorsivo»¹².

Un'accoglienza che va sviluppata lungo tutto l'arco di vita, tra l'immaginazione considerata come comunicazione di ciò che rimane misterioso, nel senso che non si finisce mai di scoprire, e quella comunicazione ritenuta strumento di conoscenza anche scientifica. Il discorso per immagini, precipuo nel mito, può emergere anche dal linguaggio in apparenza più lontano dal mito stesso, come quello della scienza attuale e viceversa. Si tratta – e non è poco – di formare la volontà e la capacità, ossia l'effettivo potere, di 'accogliere' una tale intersecazione.

Voler e poter accogliere si formano soprattutto attraverso la modalità di incorniciare, di inquadrare, di contestualizzare, quindi, di dare significato ai nostri vissuti. Così può accadere ciò che esemplifica Calvino: «Anche leggendo il più tecnico libro scientifico o il più astratto libro di filosofia si può incontrare una frase che inaspettatamente fa da stimolo alla fantasia figurale»¹³. In tale prospettiva, l'accoglienza trova una nuova linfa vitale necessaria a superare la paura, la pigrizia, l'indifferenza

verso l'ignoto e l'estraneo. Tale linfa motiva e finalizza l'immaginazione, dando vitalità anche alle stesse energie dell'apprendimento e dell'accoglienza.

Imparare ad accogliere produce effetti da cui non è possibile prescindere, ancora una volta soprattutto da parte di chi accoglie: permette di vivere «l'immaginazione come repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà, ma che avrebbe potuto essere»¹⁴. Ne consegue che la 'fantasia figurale' è tanto più fertile, quanto più è favorita la reciproca curiosità sulle immagini che noi e gli altri possiamo costruire tanto di noi stessi, quanto degli altri. Tutto ciò si sviluppa nella condivisione e nella esplicitazione dei significati, che si possono dare alle immagini e che possono essere moltiplicati, in virtù del loro intrecciarsi, attraverso gli incontri tra le persone.

Accoglienza e responsabilità verso il futuro

Esiste, dunque, anche se spesso ignorata volutamente, una connessione tra la capacità di accogliere e quella di immaginare e di entrambe con la sensibilità verso il possibile. Il possibile è la condizione di eventualità nella quale vive l'umanità; la stessa eventualità è la condizione per la quale si tenta di fare previsioni e prefigurazioni. Tutto ciò non deve servire ad alimentare un vano desiderio di indovinare il futuro, ma ad assumersi la responsabilità formativa di come si vive il presente, in base a ciò che ci si aspetta dal futuro. Per formare ad una tale responsabilità è necessario accogliere, apprendere ed esercitare quella che Musil chiama il «senso della possibilità», ossia «la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dar maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è»¹⁵.

Così accogliere diviene un'azione o, come già detto, una rete di azioni, che impediscono di appiattirsi sull'esistente e che rigenerano continuamente e costantemente alcune tra le energie più necessarie all'umanizzazione: le volontà di trasformare se stessi e il mondo nel quale si vive, senza credere di essere schiavi di un qualche determinismo fatalista.

Tornando alle metafore omeriche, anche ad esse è stato applicato il 'senso della possibilità'. Arendt accoglie, riconosce una possibilità di significato sullo sfondo di quella immediata, letteralmente descritta da Omero, ma altre possono essere colte da altri lettori che fanno

interagire la propria sensibilità con quella del primo autore (in questo caso sempre Omero), in una circolarità che attraversa il tempo ed è potenzialmente infinita. È interessante notare che ogni interpretazione metaforica è sempre potenziale e mantiene con quella che mette sullo sfondo un duplice rapporto: sia di ‘imitazione’, sia di ‘creatività’ fantastica. Se a queste due facoltà si aggiunge la ‘memoria’, si completa la triade che già Vico aveva considerato importante per l’umanità a partire fin da bambini.

Andiamo per gradi. Innanzitutto – non solo per Vico, ma anche per chi si occupa di formazione in generale e di formazione all’accoglienza in particolare – ‘creare’ ed ‘imitare’ non sono in contraddizione. Se così fosse, la creatività umana nascerebbe dal nulla e l’imitazione sarebbe unicamente passiva. La concezione vichiana di imitazione, invece, non esclude, ma anzi presuppone quella di creatività¹⁶. Non si può inventare senza imitare e la stessa imitazione è un’attività inventiva perché può produrre una somiglianza, mai una completa sovrapposizione tra l’originale e la copia.

La somiglianza garantisce la differenza tra copia ed originale; paradossalmente la somiglianza può indurre in inganno solo se viene ignorata e se la copia viene confusa con l’originale. L’immaginario che consente di imitare, di vivere dentro di sé – come dimostrano i neuroni specchio¹⁷ – l’azione altrui che viene copiata, produce sempre anche un, apparentemente, piccolo travisamento: quell’importantissima differenza, che può essere esemplificata dal ‘tradimento’ che ogni bravo traduttore deve realizzare e che lo fa divenire sempre un nuovo autore.

L’imitazione ha una forte componente attiva. Creare ed inventare sono attività impossibili da realizzare senza la memoria, che permette di ricordare chi o ciò che si vuole imitare e, quindi, di interpretarlo, nonché di inventarlo o re-inventarlo. Il ricordare è anche la preconditione per narrare; e il raccontare, a sua volta, ha come unità minima la metafora. Memoria, narrazione e metafora sono in un rapporto di circolarità ‘virtuosa’. Tutte queste facoltà – tipicamente umane – consentono la comprensione e la ricerca del significato (metaforico) dell’accoglienza.

Proviamo a ricapitolare, sotto un profilo più eminentemente formativo, quanto detto finora. All’accoglienza si può formare se la si riconosce nella sua

molteplice stratificazione, se si prende in considerazione che accogliere non è mai scontato e che la metafora viva non è solo un ornamento retorico, ma anche un espediente euristico¹⁸, un percorso che mentre ‘legge’ le realtà, modifica il lettore. Parallelamente, l’accoglienza alla quale formare è sempre un ricercare le premesse e gli effetti del proprio concreto accogliere o non accogliere nonché le concezioni che giustificano o non giustificano tali pratiche. Imitare, creare e ricordare, oltre che indispensabili per conoscere, apprendere e formare, sono anche trasversali ad ogni progettazione, attuazione e, soprattutto, responsabilizzazione della capacità umana di accogliere, che si staglia sempre sullo sfondo di quella di non voler accogliere e di non voler imparare ad accogliere. Non solo, quindi, sussiste un parallelismo tra formazione, apprendimento e accoglienza, ma tutte queste fenomenologie relazionali necessitano anche di essere continuamente inventate, costruite, scoperte e riscoperte. Per esercitare tale creatività, bisogna pure essere in grado di criticare ed auto-criticare ciò che è sembrato sempre ‘funzionare’, ma che rischia di servire più a far sentire sicuro e a posto l’accogliente, che a far crescere la relazione con l’accolto.

Accoglienza, memoria e migrazioni

Finora si è cercato di salvaguardare la dimensione della ricerca finalizzata all’accoglienza, piuttosto che una distaccata ed astratta disamina di essa. Una importante messa alla prova di tutto ciò è costituita dai processi e dai fenomeni migratori. Essi sono una cartina al tornasole delle teorie e dell’agire formativo inerente all’accoglienza. E non si può dire che tale messa alla prova sia stata, nel passato, e sia, nel presente, esente da violenze ed oppressioni.

Le migrazioni, infatti, fanno emergere in maniera, a volte, eruttiva le questioni di base dei rapporti (anche di forza) tra le umanità, nonché tra le differenze e tra le classificazioni e le categorizzazioni di tali differenze. Differenze che si sono declinate storicamente come causa ed effetto delle diverse modalità di formazione orientate a costituire anche le gerarchie. Secondo Girard, il gradino più basso nella scala gerarchica dell’umanità è occupato da coloro che sono più facilmente sacrificabili, ossia da coloro che, più economicamente e più velocemente,

possono diventare ‘capri espiatori’. Questi ultimi sono vittime predestinate ad essere colpevolizzate, con la massima facilità, delle malefatte dei loro stessi carnefici.

In questo modo, gli oppressori non solo sacrificano i più deboli, ma ottengono una vera e propria legittimazione, una giustificazione dei propri comportamenti oppressivi. Questi ultimi vengono giustificati dal modo con cui i carnefici ricordano e raccontano la storia: quello dei più forti, quello dei vincitori, quello dei persecutori che appaiono innocenti, perché sono riusciti a far ricadere le proprie colpe su chi è stato sconfitto, spesso ucciso e non può più reclamare la propria innocenza¹⁹. In questa prospettiva, il migrante ha – tragicamente – ‘ottime’ probabilità di diventare un capro espiatorio, qualcuno da colpevolizzare al posto di chi è, invece, effettivamente colpevole; qualcuno dal quale, viceversa – una volta devittimizzato²⁰ – si ha molto da imparare.

La memoria, dunque, a cui s’è già accennato, diventa molto importante per comprendere le migrazioni, ma soprattutto per de-costruire tutte quelle categorie che hanno regolato e regolano i rapporti umani, dando per scontata la ‘giustizia’ (ingiusta) dell’oppressione dell’uomo sull’uomo. Anche la memoria, tuttavia, può essere coinvolta per ri-perpetuare una tale ingiustizia. Ciò avviene ogni qualvolta i ricordi servono a costruire una ‘tradizione’ che proietta nel passato il bisogno di giustificare i rapporti di forza e di oppressione praticati nel presente. Proprio dal punto di vista formativo, non va dimenticato che ogni tradizione è, prima di tutto, qualcosa che si apprende. Un tale apprendimento è strettamente connesso, ovviamente, con la capacità di fare memoria della tradizione stessa. Addirittura una certa tipologia di memoria viene concepita, elaborata, esercitata, praticata e conservata quale memoria sovrapposta alla tradizione.

Alcuni studiosi, tra cui Halbwachs, chiamano questi ricordi ‘memoria collettiva’²¹, sottolineando che essa caratterizza e fa da collante di un determinato gruppo sociale. Diversamente viene considerata, invece, la ‘memoria storica’ che è più indipendente dal tenere insieme un gruppo e dal dover tramandare cornici di riferimento adatte a questo compito. La ‘memoria storica’, anzi, tende a svilupparsi proprio quando la tradizione di un gruppo è tramontata. È, dunque, la ‘memoria collettiva’ quella che necessita – come la tradizione – di cornici di riferimento che condizionano fortemente la fruizione e la

produzione dei propri contenuti. Passo dopo passo, ogni gruppo sociale ricostruisce – nel presente – il proprio passato, la propria tradizione, adattandoli ai quadri di riferimento del presente che manifesta, così, in quale modo esso preveda e prefiguri anche il proprio futuro.

Si tratta, quindi, di ricostruzioni ‘leggendarie’ di tradizioni architettate nel presente per sostenere, giocando ad agganciarsi ad un presunto passato, una certa concezione del presente e del futuro²². Nel caso di specie, xenofobia e razzismo nei confronti dei migranti sono spesso, speciosamente, giustificati dall’obiettivo di salvaguardare tradizioni del passato ed impedire che vengano contaminate. Senza considerare che proprio queste tradizioni sono stare rispolverate *ad hoc*, se non addirittura inventate di sana pianta per ‘proteggere’ una purezza – per esempio di una ‘razza’ o, più surrettiziamente, di una ‘cultura’ – che non ha alcun fondamento²³.

In realtà, già dal punto di vista evolutivo e storico, l’umanità è ed è stata perennemente migrante. Spesso qualche parte di umanità ha raccontato di essere e si è considerata stanziale, ma i movimenti di persone sulla terra si sono susseguiti con regolarità, non eccezionalmente. L’umanità è il risultato del rimescolamento dovuto alle continue ondate migratorie. Moltissimi elementi culturali e di formazione delle generazioni future sono sempre stati e sono estremamente meticcianti; ogni cultura esiste ed è esistita unicamente come un insieme di molte culture. È immancabilmente e puntualmente stata una scelta razzista, totalitaria e/o xenofoba quella di descrivere una tradizione, una cultura, una forma di educazione come un esclusivo, immutabile e puro prodotto di un rapporto tra il luogo geografico (il suolo), la persona e la sua discendenza familiare (il sangue). Da tale scelta è spessissimo derivata la pretesa di preservare la purezza di questo presunto rapporto. Al contrario, in maniera costruttiva o distruttiva, è sempre stato un continuo ed incessante processo di rielaborazione e di scambi a costituire le modalità di rapportarsi nonché di percepire e concepire l’esistenza da parte dell’umanità. Le culture potrebbero essere nate dalla tipicità – costruttiva e distruttiva – dei rapporti, dell’intersoggettività umana, che è sfociata nella capacità di elaborare teorie sulle menti altrui e sulla propria. Da tale specificità relazionale al sorgere delle credenze condivise e delle culture il passo è assai breve²⁴. Umanizzazione ed

educazione sarebbero sorte, identificandosi, per sviluppare la capacità umana di fare ipotesi, di elaborare teorie su ciò che un altro uomo sta pensando, di attribuire desideri e credenze a un'altra persona, nonché di pensare ai pensieri che, per esempio, quest'altra persona può avere nei riguardi di una terza persona²⁵. Una delle caratteristiche dell'umanizzazione dell'umanità è sempre stata ed è la ricerca di modalità per regolare i rapporti tra le persone. È stata ed è anche una delle preoccupazioni più presenti nella vita umana, poiché strettamente collegata con le possibilità di essere riconosciuti e considerati come si desidera.

Accoglienza e primato della relazione

Tutto ciò può essere sintetizzato da quell'idea che l'antropologo Geertz attribuisce a Max Weber, ossia che «l'uomo è un animale sospeso tra ragnatele di significati che egli stesso ha tessuto»²⁶. Tali significati creano inevitabilmente confini, limiti che sono eminentemente simbolici, concettuali ossia vivono nelle credenze degli uomini. Queste delimitazioni simboliche, tuttavia, non si arrestano nella mente degli uomini, non vi si annidano come mere astrazioni, bensì vi si attivano come matrici e premesse che producono conseguenze concrete nelle storie dei singoli e dei gruppi. Le producono a prescindere dall'essere state o no confermate e verificate; e anche – soprattutto – se i significati che stanno all'origine sono falsi, non provati e nocivi all'intera umanità. Basti pensare ai genocidi – e, ancor più, alle loro pianificazioni, ed ideazioni – che si sono basati su proprie immancabili giustificazioni. Razzismo, segregazione e stermini hanno sempre avuto come base l'escludere aprioristicamente una delle forze più potenti di umanizzazione: quella di mettersi nei panni altrui. Pertanto, alcuni gruppi sono considerati non confrontabili, non degni di umano rispecchiamento: la loro esclusione, il loro *apartheid* si concretizza nell'impedire la possibilità di fare ipotesi sui loro pensieri e sulle loro emozioni. Tale preclusione diventa, in estrema sintesi, una depauperizzazione, un forzato impoverimento delle possibilità dell'intera umanità

Sui confini, sulle classificazioni, sulle categorizzazioni, si sono stabiliti rapporti di forza e di violenza e, ovviamente, di sopraffazione. Le discriminazioni – in quanto sempre preconcepite – sono la base per la percezione dell'estraneità, della non appartenenza al 'noi'. Si

costituisce un circolo vizioso, perverso: la percezione dell'estraneità produce la discriminazione e questa stessa porta alla percezione dell'estraneità. Infatti, «tutte le società producono stranieri: ma ognuna ne produce un tipo particolare, secondo modalità uniche e irripetibili»²⁷. Gli stranieri, però, non sono tutti uguali e non dovrebbero neanche essere identificati per la loro presunta estraneità. Molto spesso sono, invece, accomunati proprio dalle non appartenenze, dalle esclusioni. Escludere implica il 'chiudere fuori', costruire soprattutto un condizionamento, se non un determinismo, nelle relazioni interumane. Percepire qualcuno unicamente come straniero, a priori, vuol dire impedire che si sviluppi una storia creativa che, invece, si può costruire in ogni rapporto umano.

Formare all'accoglienza vuol dire anche formare a riconoscere il 'primato', il *prius*, nonché l'imprevedibilità, della relazione, rispetto a qualsiasi presunta e millantata tradizione di esclusione. Ogni discriminazione si giustifica attraverso la descrizione di alcune caratteristiche interpretate come ripugnanti e che sarebbero proprie di chi viene escluso. Il primato della relazione non soltanto risolve questa modalità di concepire, ma addirittura la dissolve: se, come sostiene Bateson, «la relazione viene per prima, *precede*»²⁸, perciò le qualità che vengono considerate tali da occultare l'umanità (per il disgusto che provocherebbero²⁹) e che, quindi, porterebbero all'esclusione, non sono intrinseche, congenite, interne alle singole persone o a particolari gruppi, ma fanno parte, caratterizzano la relazione 'tra' quelle persone, 'tra' quei gruppi che escludono e quelli che sono esclusi. E, come succede per l'idea di estraneità, anche in questo caso chiunque è sempre candidato a essere o a diventare lo 'straniero', l'«escluso» da parte di qualcun altro. Senza poter precludere di scoprire di essere stranieri anche a se stessi, ossia di essere più inquietanti, ma anche meno banali, di quello che credevamo e volevamo credere di essere³⁰. La stigmatizzazione dello straniero è costruita spesso proprio per non affrontare questa inquietudine di stare di fronte a se stessi, alle proprie abitudini, ai propri presupposti, alle proprie culture, sacrificando la possibilità di debanalizzazione creativa di noi stessi.

Per accogliere, è fondamentale formare a riconoscere e a vivere il primato relazionale, poiché la relazione non rimane interna ad una singola persona, ma la eccede verso altre persone, ha una propria storia interpersonale che

viene narrata e rinarrata per costruire la definizione, la descrizione e l'eventuale discriminazione dell'altro. Tutte queste attività umane derivano da ciò che accade o è accaduto tra una persona e un'altra, tra un gruppo e un altro e, ovviamente, da come tutte queste fenomenologie relazionali sono percepite, concepite e raccontate.

Anche le esclusioni, quindi, hanno, comunque, una storia che, spesso, volutamente viene dimenticata e che va invece ricordata. Coloro che lasciano la terra dove fino ad allora sono vissuti e cercano di andare in un altro territorio sono candidati ad essere esclusi. Con il proprio arrivo e la propria permanenza riscrivono la storia dell'umanità in maniera tanto più inedita, quanto meno prevista: modificano i legami, di parentela e di sangue, che gli stanziali hanno avuto, fino a quel momento, con i propri territori e contesti; legami che, da parte degli autoctoni, sono creduti quali presupposti essenziali per essere ritenuti appartenenti ad un 'noi'. A questo punto, i migranti rischiano di venire appiattiti, stereotipati – come si è già accennato – su una presunta e falsa 'colpa', la 'colpa' di essere più deboli e più poveri. Soprattutto rischiano di perdere il diritto di raccontarsi e di essere ascoltati, rischiano di essere defraudati del diritto di non essere considerati già conosciuti, perché catalogati, appunto, come migranti.

Ecco perché narrare le storie dei migranti ha un altissimo significato formativo: è una forma di riconoscimento umanizzante che può permettere agli stanziali di uscire da quello stato auto-degradante per cui considerano i migranti addirittura come 'non persone'³¹. Si tratta di recuperare non soltanto le storie della vita vissuta dei migranti, ma anche quelle della loro fantasia, della loro immaginazione. Proprio di questo recupero hanno bisogno soprattutto gli accoglienti che ritengono, erroneamente e falsamente, di non avere nulla da imparare dagli stranieri. Non si può far a meno dell'incontro tra l'immaginazione dei migranti e degli stanziali per umanizzare, per formare e per formare all'accoglienza. Se narrare aiuta, anche da un punto di vista evoluzionistico, a vivere³², *a fortiori* bisogna sollecitarlo e favorirlo in chi rischia la propria sopravvivenza per cambiare la propria esistenza. E guardando ad un'intersezione tra evoluzione, preistoria e storia, la condizione migratoria non è l'eccezione per l'umanità, ma una delle condizioni che le ha permesso di sopravvivere e di diffondersi attraverso tutto il pianeta³³.

Raccontare le storie dei migranti, comunque, permette di allontanarsi dall'indifferenza verso l'altro, orientata dalla percezione proveniente da una categoria – quale è quella dell'indifferenza – astratta, fagocitante e disumanizzata e può consentire di entrare in un piano di percezione e responsabilità personale, fondata sulla relazionalità interpersonale, invece che sull'applicazione fredda di una categoria di appartenenza³⁴.

Accoglienza e razzismo

Fra le discriminazioni esercitate nelle storie umane, ne permane una – ed anche il ricordo di come essa è stata praticata – che fa sentire e risentire continuamente i propri effetti: la classificazione dell'umanità in razze, la quale ha attraversato l'intera storia umana. Si tratta di un caso nel quale è possibile dire che la memoria non è solo nella mente, ma in tutto il corpo umano. La memoria del razzismo, fin dai tempi preistorici, si è basata anche su una specifica narrazione dell'evoluzione umana. Dopo la scoperta che si è avuta con gli studi sul genoma umano, anche questa 'memoria' del sangue si è rivelata falsa e costruita *ad hoc*.

Infatti, negli ultimi anni, la scienza genetica ha smentito l'esistenza delle razze umane³⁵, ma il razzismo non accenna a scomparire, a far diminuire i propri effetti deleteri. Il fenomeno è interessante e preoccupante soprattutto per chi si occupa di formazione: il razzismo non ha più fondamento nella realtà scientifica, poiché la specie umana è troppo 'giovane' per essersi suddivisa in razze³⁶; tuttavia esso sopravvive nelle cognizioni, nelle emozioni, negli atteggiamenti, nelle culture e nelle educazioni esplicite ed implicite. Il razzismo, pur avendo perso ogni fondamento biologico, ha mantenuto e addirittura a volte sembra aver rinforzato quello simbolico, quello culturale, quello di concezione, quello (de)formativo. L'esistenza delle razze è stato un falso scientifico, ma si continua a pensare, a classificare e ad educare in prospettiva razziale. Da ciò, una conseguenza paradossale: allo stesso tempo, è diventato più difficile che una volta ammettere di essere razzisti e dall'altro lato fare a meno della concezione di 'razza'. Anche perché con questo termine si può ancora intendere una forma di spiegazione dell'estraneità, con conseguenze sminuenti l'alterità, in uno spettro che comprende variabili più

esplicitamente violente o più compassionevolmente paternalistiche. In ogni caso, nella concezione razziale, l'inferiorità altrui non solo è palese, ma soprattutto va presa sempre come un dato di fatto oggettivo, 'assoluto', sciolto da qualsiasi riflessione o ricerca.

A forza di parlare e di pensare in termini di razza, questa diventa una profezia autoavverantesi e finisce per esistere. Questi processi hanno il potere di assegnare significati e poteri generici ai corpi e al sangue umano. Il sangue non viene più solamente pensato come un dato biologico, ma finisce per rappresentare l'elemento fondamentale di una biologia vernacolare. L'idea di razza si trasforma così in un medium spaziale attraverso cui classificare e catalogare il corpo fisico esteriore nella sua presenza materiale nello spazio, e temporale in quanto l'idea stessa di razza è veicolata dalla narrazione, dalla genealogia e da racconti sull'ancestralità. E il processo di razzializzazione diventa ancora più violento se l'altro viene configurato come nemico³⁷.

Il razzismo ha sempre avuto un effetto impressionante e devastante sulle teorie e sulle pratiche dell'accoglienza: le ha sempre orientate verso un'umanità arbitrariamente suddivisa in differenti gradi di degenerazione, ognuno dei quali prevedeva un'accoglienza all'interno del proprio grado e non oltre; anche perché nella classificazione ogni 'razza superiore' era tale perché le altre erano considerate meno umane di quella dominante.

Così l'importanza – fondante per l'intersoggettività e le culture – dell'accoglienza umana, creativa e anche faticosa, ha continuato e continua ad essere sostituita da un'ansia di definire e di educare a definire chi sia umano e chi non lo sia o in che misura lo sia.

Nei Paesi Bassi del Seicento [...] gli schiavi non venivano considerati come esseri umani, e la tradizione è continuata in tanti posti fino al Novecento inoltrato. Tanto per dirne una, la parola *boscimane*, a lungo usata per definire i cacciatori e raccoglitori dell'Africa meridionale e derivata dall'olandese *boschjesman*, cioè uomo della boscaglia, indicava originariamente degli esseri *non* umani. I coloni boeri del Sud Africa [...] si trovavano in imbarazzo a uccidere gli indigeni che gli rubavano il bestiame; la brillante pensata di etichettarli come animali permetteva loro di ammazzarli senza commettere peccato mortale³⁸.

Dal punto di vista formativo, è estremamente proficua – sia nei suoi presupposti, sia nelle sue conseguenze – la lotta al razzismo. Quest'ultimo ha presunto e preteso, fino al secolo scorso, di essere scientifico e di dover essere un patrimonio, anche dei sistemi istituzionali ed educativi, da tramandare e che continua tuttora ad alimentarsi attraverso la stigmatizzazione generalizzata di modalità 'altre' di approcciare la vita. Tale stigmatizzazione continua a bloccare, come si è già accennato, la percezione della base relazionale delle esclusioni. D'altra parte, l'umanità non può vivere senza categorizzare, ma ha il potere di ricordare e imparare dai propri errori categoriali passati, per cercare di non ripeterli. Anzi, ha il dovere di ricordare, assumendosi la responsabilità dei rischi della 'memoria collettiva', per prevenire e formare a prevenire e combattere il razzismo. A questo proposito, sono utili quelle prospettive che considerano il razzismo molto più radicato e pervasivo di quanto si possa pensare, e perciò presuppongono che chiunque e, soprattutto, dunque, i formatori possano e debbano fare un percorso per riconoscerlo in se stessi e limitarne i danni³⁹.

Le culture, le arti, le letterature e, soprattutto le educazioni hanno una grande responsabilità nel giustificare il salvataggio o l'eliminazione di molte vite umane. È importante, dunque, l'impegno nell'ostacolare quelle forze distruttive che mettono a repentaglio la sopravvivenza dell'intera umanità, anche surrettiziamente, con lo scopo dichiarato di salvaguardare qualche 'tradizione', alla quale vittimizzare e sacrificare l'alterità. Quest'assunzione di responsabilità anti-razzista non causa una perdita estetica o di qualità culturale, ma esplicita che niente rimane neutro e che tutto ciò che l'umanità fa e vive produce conseguenze sulla qualità della vita. Non sussistono più basi scientifiche per giustificare non solo il razzismo, ma neanche l'oppressione e l'ingiustizia umana. L'umanità ha però la possibilità tragica di giustificare continuamente anche l'ingiustificabile; un primo passo contro tale legittimazione è sempre possibile farlo, sapendo che non lo si può fare una volta per tutte, ma che bisognerà ripeterlo, magari anche cambiando, nel senso di meglio finalizzare allo scopo, la direzione di marcia. Metafore, narrazioni, letterature e scienze poco valgono se non riescono a tutelare quella forma di vita tipicamente umana che le costruisce, le crea e le ricrea. Non si tratta, quindi, di far prevalere una civiltà o una cultura su un'altra, perché tale

supremazia rischia sempre di far estinguere l'intera umanità. Si tratta, invece, di riconoscere, correggere e ricostruire continuamente quelle forme di relazione interumane, attraverso le quali anche le produzioni culturali siano studiate per essere continuamente intrecciate e responsabilizzate dalle questioni della vita umana.

Accogliere e formare all'accoglienza dei migranti vuol dire, allora, accettare la fragilità, la vulnerabilità e l'incompiutezza⁴⁰ della condizione umana, apprendere ad accogliere, prima di tutto, se stessi, anche quella parte della nostra umanità che è disumana per tentare di correggerla. Infatti, le conseguenze tragiche di quelle concezioni che tendono a trasformare alcune persone in oggetti privi di diritti e di dignità sono sempre presenti, come sono sempre attivi quei processi che giustificano, legittimano, quindi (dis)educano a fare tutto ciò, creando

le condizioni di possibilità, teoriche e pratiche, astratte e concrete, per ogni guerra, sterminio e genocidio.

E se qualcuno si volesse auto-ingannare, pensando che non è e non sarà mai un migrante, è gioco-forza ricordare che se, nell'arco di una vita, non tutti possiamo essere migranti nello spazio geografico, tutti, invece, migriamo, 'viaggiamo' nel tempo. Ci muoviamo attraverso il tempo e si muovono con noi quelle che chiamiamo le nostre identità, che hanno bisogno di organizzarsi e di costruirsi attraverso le nostre memorie. Tutti migriamo nel tempo: ci trasportiamo (letteralmente ci 'metaforizziamo', perché in greco 'metafora' vuol dire 'trasporto') da ciò che riteniamo – spesso erroneamente – noto (il passato) verso ciò che riteniamo ignoto (il futuro), attraversando quel 'ponte' (per l'appunto, un'altra metafora) che è costituito dal presente o meglio da ciò che crediamo e ci aspettiamo che esso sia.

MARCO MILELLA

University of Perugia

¹ P. Ricoeur, *La metafora viva*, Jaca Book, Milano 1981.

² G. Vico, *Principi di Scienza nuova*, in M. Sanna, V. Vitiello (a cura di), *La scienza nuova. Le tre edizioni del 1725, 1730 e 1744*, Bompiani, Milano 2013, p. 932.

³ I.A. Richards, *I fondamenti della critica letteraria*, Einaudi, Torino 1976, p. 229.

⁴ H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 194

⁵ Omero, *Odissea*, libro XIX, vv. 203–209, Einaudi, Torino 1997, p. 535.

⁶ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 194.

⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998, pp. 29–32.

⁸ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

⁹ *Ivi*, pp. 352–357.

¹⁰ G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano 1989.

¹¹ I. Calvino, *Lezioni americane, Visibilità*, Mondadori, Milano 1993, pp. 89–110.

¹² *Ivi*, p. 101.

¹³ *Ivi*, pp. 100–101.

¹⁴ *Ivi*, p.102.

¹⁵ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1972, p. 13.

¹⁶ Cfr. G. Vico, *Principi di Scienza nuova*, cit. e anche L. Pareyson, *La dottrina vichiana dell'ingegno*, in Id., *Problemi dell'estetica*, Milano, Mursia 2000, pp. 129–130.

¹⁷ Cfr. V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica* in U. Morelli, *Mente e bellezza. Mente relazionale, arte creatività e innovazione*, Umberto Allemandi & c., Torino 2010, pp. 245–262; M. Milella, *La formazione oltre lo specchio dell'imitazione*, Università degli Studi di Perugia, Culture, Territori, Linguaggi, Perugia 2012.

¹⁸ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e vita quotidiana*, cit.

¹⁹ Cfr. R. Girard, *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1980; Id., *Delle cose nascoste fin dalla fondazione dell'umanità*, Adelphi, Milano 1983; Id., *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano 1987; Id., *Vedo Satana cadere come la folgore*, Adelphi, Milano 2001; Id., *Il sacrificio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

²⁰ M. Milella, *Devittimizzare. Dalle trappole della persuasione alla formazione*, Anteo, Perugia 2012.

²¹ M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, Unicopli, Milano 2001.

- ²² La teoria di Halbwachs rimarca un carattere intrinseco della memoria collettiva che allude ad una dimensione che può essere definita ‘sociocostruttivista’ (J. Assman, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Einaudi, Torino 1997, p. 22).
- ²³ M. Bettini, *Radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna 2016.
- ²⁴ J.S. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- ²⁵ Questa facoltà, molto vicina all’intersoggettività e alla teoria delle menti di cui parla Bruner, è stata definita la capacità di ‘mentalizzare’ (P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001); «La capacità di esplorare il significato delle azioni altrui è connessa in maniera cruciale alla capacità del bambino di etichettare e dare significato alla propria esperienza.» (P. Fonagy, *Psicoanalisi e teoria dell’attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 159).
- ²⁶ C. Geerts, *Interpretazioni di culture*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 41.
- ²⁷ Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 55.
- ²⁸ G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, p. 179.
- ²⁹ M. Nussbaum, *Nascondere l’umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, Carocci, Roma 2007.
- ³⁰ J. Kristeva, *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990, p. 9.
- ³¹ «Ciò che infatti hanno in comune immigrati marocchini, algerini, senegalesi o rumeni, zingari, profughi albanesi, bosniaci o curdi è esclusivamente il fatto di non aver diritto a vivere nel nostro spazio nazionale (o sovranazionale) perché non italiani, non europei occidentali, non sviluppati, non ricchi» (A. Dal Lago, *Non-persone L’esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 43).
- ³² M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- ³³ G. Barbujani, *Gli africani siamo noi. Alle origini dell’uomo*, Laterza, Roma-Bari 2016.
- ³⁴ M. Aime, *Convivere con le diversità*, in AA.VV., *Ricomporre Babele. Educare al cosmopolitismo*, Fondazione Intercultura, Milano 2011, pp. 103–113.
- ³⁵ G. Barbujani, *L’invenzione delle razze*, Bompiani, Milano 2006.
- ³⁶ *Ivi*, pp.15–27.
- ³⁷ M. Aime, *Si dice cultura, si pensa razza* in Id. (a cura di), *Contro il razzismo*, Einaudi, Torino 2016, p. 56.
- ³⁸ G. Barbujani, *Gli africani siamo noi*, cit., p. 42.
- ³⁹ G. Barbujani, P. Cheli, *Sono razzista, ma sto cercando di smettere*, Laterza, Roma-Bari 2008 e anche il video, con lo stesso titolo, fruibile al seguente indirizzo web: <https://www.youtube.com/watch?v=PzMGzTffXtA> (ultima consultazione 5/8/2017).
- ⁴⁰ Non accettare la propria incompiutezza potrebbe corrispondere a non accettare la condizione umana, non accettare il fallimento della costruzione della torre di Babele: P. Zumthor, *Dell’incompiutezza*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 23.

Il salto della *kupamanduka*.

Obiettivo prioritario (e imprescindibile) dell'educazione interculturale oggi

The jump of the *kupamanduka*.

The primary (and indispensable) goal of intercultural education today

ANNA MARIA PASSASEO

Today intercultural education has to deal with the paradox that we observe at a socio-political level: in front of an intensification of trade in goods, finance and knowledge, the parallel phenomenon of growth and strengthening of political and legal barriers to human migration occurs. All this produces within society attitudes of defensive closure and denigration of cultural difference, that need to be welcomed and taken up by educational reflection in order to overcome them. This task represents a minimum but urgent goal of intercultural education, to be explored in the light of the recent literature on ethnocentrism and of the effective educational means.

KEYWORDS: MIGRATIONS, INTERCULTURAL EDUCATION, ETHNOCENTRISM, ETHNORELATIVISM, EDUCATIONAL TOOLS

Nella relazione tenuta in occasione dell'apertura del convegno *Migrazioni. Scenari per il XXI secolo*, organizzato a Roma in vista del Giubileo del 2000¹, il filosofo ed economista indiano Amartya Sen sosteneva la necessità di guardare ai fenomeni migratori contemporanei da almeno *due* prospettive (fra le tante possibili). Suggestiva di affiancare una «prospettiva più generale – e più storica» alla abituale prospettiva più particolare e ristretta, caratterizzata da «azioni e reazioni a fiato piuttosto corto, che fanno la parte del leone nell'attenzione tributata dalla politica quotidiana» al fenomeno migratorio². Il riferimento di Sen era alla tendenza, diffusa nella politica europea e italiana soprattutto – dato che l'Italia si presenta come porta d'Europa –, ad affrontare la questione legata agli incessanti flussi di migranti con uno sguardo limitato alla gestione immediata ed emergenziale dell'evento particolare, letto come destabilizzante rispetto a un preesistente e presunto equilibrio nazionale o comunitario: così escludendo la possibilità stessa di una visione d'insieme.

Se si adottasse la prima prospettiva, quella ampia e generale – continuava Sen –, risulterebbe subito evidente come la forma attuale della civiltà mondiale sia il risultato di una storia di movimenti di persone, di idee e di merci. Infatti

il progresso nella scienza, tecnologia e matematica, nelle arti, in musica, danza e persino nella cucina, e anche nella produzione economica e nella teoria politica, è dipeso in larghissima misura dal nostro apprendere gli uni dagli altri, dalle transazioni che abbiamo intrapreso gli uni con gli altri, dal nostro vivere gli uni accanto agli altri. Dagli spostamenti di greci, romani, cinesi, indiani, ebrei, arabi e altri, nel corso dei millenni fino alle migrazioni più recenti di europei in tutto il mondo, le persone hanno trasportato, da una regione all'altra, le loro conoscenze, interpretazioni, capacità e usanze, insieme alla loro presenza. È difficile immaginare quanto sarebbe stato limitato il mondo se le persone avessero condotto esistenze chiuse e isolate³.

D'altra parte, notava Sen, il processo di globalizzazione in atto nel mondo contemporaneo, che si manifesta nell'espansione del commercio mondiale, delle comunicazioni e delle relazioni economiche, non fa che confermare questa tendenza che da sempre caratterizza la storia dell'umanità.

Una volta acquisita la consapevolezza di tutto ciò, adottare la prospettiva di corto raggio, più ristretta, non porterebbe a confermare scelte e misure già adottate o in procinto di attuazione, giacché risalterebbero immediatamente alcune delle grandi contraddizioni presenti nella realtà sociale e politica in cui siamo immersi.

La contraddizione maggiormente evidente risulta dalla constatazione di come, a fronte di una intensificazione degli scambi di merci, finanze e conoscenze, si verifichi il fenomeno parallelo di una crescita e di un rafforzamento delle barriere politiche e legali poste alla migrazione umana. In altre parole, oggi sono largamente accettati i movimenti di prodotti 'materiali', ma fortemente rifiutati i movimenti di persone.

Risulta inoltre paradossale, aggiungeva Sen, che

le barriere politiche alla migrazione internazionale stanno crescendo esattamente nello stesso momento in cui sono enormemente progredite anche una visione globale e un'interpretazione condivisa della nostra comune umanità⁴.

Un progresso, questo, peraltro largamente promosso e favorito dall'impegno delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni internazionali, così come dal lavoro svolto da molte Organizzazioni non governative mondiali (si pensi ad esempio a *Médecins sans frontières*, *Oxfam*, *Amnesty International*, *Croce Rossa*, *l'Osservatorio sui diritti umani* e molte altre), che hanno contribuito a delineare e a diffondere una concezione di sviluppo meno materialista e maggiormente basata sul rispetto dei principi della dignità e dei diritti della persona umana.

Oltretutto un ruolo importante hanno svolto, in questo progresso, anche i movimenti antiglobalizzazione, cui si deve l'organizzazione di importanti manifestazioni a livello mondiale su problematiche politiche particolari, dimodoché, in tal modo, hanno finito con l'assumere, anch'essi, proporzioni globali.

Da queste considerazioni emerge una lezione chiara e inconfutabile: non è possibile combattere o contrastare il processo di globalizzazione in atto nel mondo in cui

viviamo: non c'è modo di arrestarlo. Semmai, il problema che si pone e va affrontato riguarda la forma che è possibile far assumere alla globalizzazione.

Ora, conclude Sen,

in modo esattamente simile, non c'è modo di evitare di accettare la migrazione internazionale nel mondo contemporaneo. Il problema riguarda piuttosto la sua forma, comprese le dimensioni, la composizione e le priorità⁵.

Un suggerimento, questo, che risulta essere prezioso quando ci si appresti ad affrontare, con onestà intellettuale, le preoccupazioni nazionali o regionali legate al fenomeno migratorio e, conseguentemente, a progettare responsabilmente e realisticamente interventi e misure per fronteggiarlo e governarlo.

Anche a giudizio di Zygmunt Bauman rimanere ancorati alla prospettiva del rifiuto della realtà migratoria e proseguire nella sistematica elaborazione di ragioni e motivazioni tendenti a giustificare il tentativo di fare dell'Europa una fortezza chiusa si rivela, in ultima analisi, un'operazione deresponsabilizzante (soggettivamente e politicamente) che nega una verità di fatto: l'irreversibilità delle migrazioni contemporanee.

A tutt'oggi, però, l'atteggiamento di rifiuto dello straniero presente nell'opinione pubblica (e in politica) persiste e viene alimentato quasi come antidoto – suggerisce Bauman – al senso di paura per l'incertezza che caratterizza la società⁶; come se considerare lo straniero che bussa alla porta un criminale o identificarlo immediatamente con la minaccia del terrorismo consenta di respingerlo senza sensi di colpa, di espungerlo e bandirlo serenamente dall'area della propria sensibilità morale.

In altre parole, nell'ipotesi di Bauman, questo atteggiamento di rifiuto costituisce una sorta di meccanismo di difesa, un modo per placare l'inquietudine di fronte ad un tipo di società – qual è quella attuale – che schiaccia l'individuo e lo scaraventa come una pallina da flipper in balia di forze e dinamiche che lo trascendono e che non possono essere controllate:

una paura più intensa – ma indirizzata su un nemico specifico, visibile e tangibile – risulta in qualche modo più sopportabile di un insieme di paure disperse, disseminate e fluttuanti, di provenienza sconosciuta⁷.

Che questa lettura in chiave psicologica, ultimo lascito del sociologo polacco che tanto ha contribuito all'interpretazione dei repentini cambiamenti sociali intervenuti negli ultimi cinquant'anni nel mondo occidentale, sia attendibile oppure no, resta il fatto innegabile che, a rendere difficile la gestione e soluzione della questione migratoria, giochino un ruolo importante fattori di tipo (in senso lato) emozionale.

Così come risulta innegabile che l'adozione, in ordine al fenomeno migratorio, di un punto di vista sufficientemente ampio e storicamente avvertito, potrebbe contribuire a modificare la percezione 'comune' del fenomeno stesso, come sostiene Sen.

Potrebbe quindi farsi risiedere nel superamento di questi due ordini di difficoltà il senso di un intervento in grado di promuovere e favorire un significativo cambiamento socio-culturale, prima ancora che politico, dal 'volto umano'. Intervento che, come è immediatamente evidente, dovrebbe riservare ampio spazio all'azione e all'iniziativa educativa.

Il presente scritto vuole contribuire a identificare e precisare tale spazio d'azione; e ciò sia individuando e definendo quello che, come tenterò di mostrare, è l'obiettivo educativo *prioritario e imprescindibile* che il progetto pedagogico interculturale è tenuto a perseguire, sia prospettando e proponendo un intervento in ipotesi atto a raggiungere quell'obiettivo.

Il salto necessario

Significativo, per comprendere il senso e la portata della sfida educativa cui la società contemporanea è chiamata a rispondere, è l'aneddoto – riportato in numerosi testi sanscriti dell'India – che, a conclusione del suo discorso, Sen cita a mo' di metafora della condizione storico-culturale attuale:

Si tratta dell'inquietante racconto di una rana che trascorre la sua intera esistenza in un pozzo ed è fortemente sospettosa – e ostile – nei confronti di tutto ciò che proviene dall'esterno del pozzo. Questa 'kupamanduka' (rana nel pozzo) ha una sua visione del mondo, ma è una visione del mondo che è strettamente circoscritta al suo pozzo⁸.

Ora, osserva Sen, non è difficile immaginare quanto sarebbe stata povera e limitata la storia scientifica, culturale ed economica del mondo se tutti gli esseri umani avessero vissuto come rane nel pozzo. È evidente che la crescita e lo sviluppo sociale e storico sono possibili solo nella misura in cui si oppone resistenza alle rane nel pozzo. E però è, questo, un compito arduo, per quanto stimolante, «perché in tutti i paesi del mondo le rane nel pozzo abbondano, e molte di loro sono in grado di soffiare sul fuoco della passione politica, con notevole abilità ed efficacia»⁹.

Ciò che il filosofo indiano, da una prospettiva politica, definisce come «resistenza alle rane nel pozzo» rappresenta il mezzo necessario perché si affermi e si diffonda quello «sguardo ampio sulla realtà» che egli mostra essere indispensabile fattore di sviluppo: si tratta di agire sulle rane *dall'esterno*. Di qui la necessità che il 'buon' politico metta in atto misure utili a contrastare le visioni e proposte di corto raggio o di natura difensiva.

Dal punto di vista educativo, la sfida che le rane nel pozzo lanciano va in direzione opposta: si tratta di intervenire all'*interno* delle coscienze: di sollecitare e aiutare ciascuna rana ad effettuare il salto fuori dal pozzo. Dimodoché essa possa incontrare e osservare 'di persona' altre visioni del mondo (diverse dalla propria). E ciò restando 'sul limite', senza scadere in giudizi valutativi riguardo a ciascuna di queste, ma impegnandosi piuttosto nella loro conoscenza.

Si tratta di una sfida che già aveva messo a fuoco Martha Nussbaum quando, vent'anni fa, si faceva promotrice del compito di «coltivare l'umanità». Compito inteso, nella sua versione massimalista (più radicale), come finalizzato a realizzare «l'ideale di un cittadino che sia fedele in modo primario a tutti gli esseri umani e le cui fedeltà nazionali, locali e di gruppo siano del tutto secondarie». E che, nella sua versione più attenuata, è finalizzato a realizzare il principio che

ammette una pluralità di punti di vista alla base delle scelte prioritarie di ciascuno, ma afferma che, in qualsiasi modo ordiniamo queste fedeltà, dobbiamo riconoscere l'importanza della vita umana ovunque essa si presenti e considerarci legati da capacità e problemi comuni a persone che vivono anche a grande distanza da noi¹⁰.

Un modo, quello proposto da Nussbaum, di legittimare l'esistenza di molteplici visioni del mondo e, al tempo

stesso, di impegnarsi a non rimanere prigionieri ciascuno nella propria: nello spirito, tutto democratico, di sapere riconoscere l'altro¹¹ e di saper accettare la sua diversità, attraverso un reciproco processo di relativizzazione. E ciò al fine di guadagnare una nuova maniera di intendere e 'vivere' la propria concezione-del-mondo, -dell'uomo e -della-vita: che vada oltre la visione 'esclusiva' ed 'escludente' iniziale, ovverossia ammetta la pluralità e la differenza.

Ebbene, è nell'assunzione, da parte del soggetto, di questo nuovo atteggiamento in ordine alla propria e all'altrui cultura d'appartenenza che si può indicare l'obiettivo educativo prioritario e imprescindibile dell'intervento pedagogico interculturale. Intervento rivolto, in primo luogo, a fare sì che il soggetto compia il salto oltre i muri della propria cultura e accetti l'esistenza e la legittimità di altri assetti culturali. Un obiettivo indispensabile e basilare, dato che solo il suo raggiungimento può garantire una educazione interculturale efficace, e che oggi si rende oltremodo necessario riproporre: vista la diffusa e crescente resistenza ad accettare le altre visioni del mondo e a riconoscerne la legittimità, vista la strumentalizzazione che si fa delle iniziali e spesso fisiologiche emozioni di paura di fronte a concezioni del mondo *ignote* e visto l'aumento di episodi di discriminazione e razzismo.

La *worldview*, questa sconosciuta

Che la maggiore difficoltà nelle interazioni tra soggetti appartenenti a culture differenti fosse relativa all'entrare in relazione con le visioni del mondo altrui, o *worldviews*, è il noto risultato delle ricerche di Milton Bennett¹².

Per quanto tutti possiamo conoscere il significato del termine *worldview*, che, nella nostra cultura occidentale abbiamo mutuato dalla filosofia e a cui siamo soliti riferirci come *Weltanschauung*, il modo in cui la visione del mondo agisce in noi, condizionando i nostri comportamenti e le nostre relazioni con gli altri, è qualcosa che da qualche decennio pertiene al campo degli studi sulla comunicazione interculturale, campo in cui Milton Bennett è tra i maggiori esponenti¹³.

Fondatore dell'*Intercultural Development Research Institute*, finalizzato a sostenere nuove e continue ricerche per lo sviluppo interculturale, Bennett ha contribuito, e tuttora contribuisce, a diffondere una concezione

propriamente *costruttivista* nel campo della comunicazione interculturale¹⁴.

Alla base di tale concezione la nozione di *worldview* riveste un'importanza cruciale perché non consiste semplicemente in un insieme di principi, di attitudini e conoscenze ritenute alla base dei comportamenti umani, bensì rappresenta una modalità globale di attribuire senso al mondo, che può essere compresa solo attraverso l'esperienza del contatto diretto e interattivo tra persone portatrici di diverse *worldviews*. Diventare competenti nel comprendere le visioni del mondo altrui o avvicinarsi ad esse è una questione di sensibilità interculturale.

Il modello elaborato da Bennett, il noto *Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale (MDSI)*, aiuta a chiarire cosa egli intenda per sensibilità interculturale. Si tratta della capacità di accogliere la visione del mondo altrui, sia a livello cognitivo sia a livello emotivo, attraverso un decentramento rispetto alla propria condizione etnocentrica – tipica di chi non contempla la differenza culturale – e l'acquisizione di una prospettiva etnorelativa, che vede la propria cultura come una, tra le tante possibili, modalità di organizzazione della realtà.

Per usare le parole di Bennett, ci si può riferire alla sensibilità interculturale come ad «una costruzione della realtà, un modo di concepirla, che si adegua progressivamente ad accogliere la differenza culturale, che è alla base dello sviluppo evolutivo degli esseri umani»¹⁵.

Il modello può così essere sintetizzato: quanto più il soggetto riesce ad addentrarsi nella visione del mondo dell'altro – vale a dire è *sensibile* nei confronti dell'altrui diversità –, tanto più egli sarà in grado di uscire dalla propria condizione etnocentrica e avvicinarsi all'alterità. Questo processo, non immediato, comporta per il soggetto l'attraversamento di vari stadi, che vedono il passaggio dalla *minimizzazione* delle differenze, alla loro *accettazione*; dalla semplice *accettazione* all'*adattamento*, cioè alla ricerca di una relazione costruttiva con l'alterità, per giungere infine all'*integrazione*. L'integrazione rappresenta lo stato in cui il soggetto si libera da quelle appartenenze che definiscono l'identità culturale propria o dell'altro e si pone ai margini delle identità culturali, cioè a dire diventa capace di «abitare i limiti», di «collocarsi e stare sui confini» di esse. Una volta guadagnato questo stato, egli può agevolmente trovare *terze vie* d'incontro, costruire soluzioni che vanno oltre la propria e l'altrui

prospettiva d'appartenenza, le quali vengono dunque relativizzate.



Fig. 1. Rappresentazione grafica del *Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale*.

In termini concreti, la sensibilità interculturale si acquisisce nel corso di precise fasi di crescita personale e riguarda il modo in cui un individuo sviluppa la capacità di 'riconoscere' e di convivere con il diverso.

Alla base della teoria di Bennett è la constatazione che gli individui vedono una stessa cosa in modi diversi e che le culture sono diverse le une dalle altre nel senso che dispongono di schemi di differenziazione e visioni del mondo diverse.

Pertanto sviluppare la sensibilità interculturale significa imparare a riconoscere e ad affrontare le principali differenze che le persone presentano in base alle proprie *worldviews*, muovendosi lungo un *continuum* che va dall'estremo negativo della chiusura nei confronti dell'altro all'estremo positivo dell'integrazione reciproca.

Le fasi etnocentriche: Negazione, Difesa, Minimizzazione

L'etnocentrismo viene considerato da Bennett come la fase nella quale l'individuo presuppone che la propria visione del mondo sia *di fatto* quella *centrale*.

Alla base della visione etnocentrica è l'atteggiamento di «negazione»: il soggetto nega che si dia, nel mondo umano, qualsiasi differenza, cioè a dire nega l'esistenza stessa di altre visioni della realtà. Questa negazione può derivare da due circostanze. Una è l'*isolamento*, ovvero la condizione in cui le possibilità di trovarsi di fronte alla differenza sono scarse o nulle, cosicché l'esistenza delle differenze non può essere neppure percepita. È il caso di società che ignorano l'esistenza di altre società o gruppi¹⁶.

L'altra è la *separazione*, condizione in cui la differenza viene intenzionalmente 'separata' e un individuo o un gruppo crea di proposito delle barriere tra un 'noi' e un 'loro', in modo tale da non doversi confrontare con il diverso. La separazione richiede quindi un momento in cui si conosce la differenza, che si sceglie poi di isolare. La discriminazione razziale tuttora esistente nel mondo rappresenta una manifestazione dello stadio di «negazione» da *separazione*¹⁷.

La seconda fase etnocentrica viene definita da Bennett posizione di *difesa*. Per chi si colloca in questa posizione la differenza culturale può essere percepita come una minaccia, dato che si presenta come alternativa rispetto al senso di realtà di ciascun individuo e perciò rispetto alla propria identità, che subisce in tal modo una destabilizzazione. Nella fase di difesa la differenza viene percepita, ma ci si oppone ad essa.

La strategia più comune per opporsi è la *denigrazione*, in cui la visione diversa del mondo viene valutata in modo negativo. Gli stereotipi e il razzismo nella sua forma più estrema sono esempi di strategie di denigrazione¹⁸.

L'altra manifestazione della difesa è rappresentata dalla strategia della *superiorità*, in cui si tende a dare maggiore enfasi agli elementi positivi della propria cultura e poca o nessuna importanza all'altra cultura, implicitamente valutata inferiore¹⁹.

A volte capita che, per affrontare l'aspetto 'minaccioso' della differenza, venga utilizzata una terza strategia, che Bennett chiama *ribaltamento* o *difesa al contrario* e che si manifesta quando un individuo considera superiore l'altra cultura, denigrando la propria. Questa strategia comporta, semplicemente, la sostituzione del centro dell'etnocentrismo (la propria cultura) con un altro²⁰.

L'ultima fase dell'etnocentrismo, denominata «minimizzazione», si ha quando la differenza, pur venendo riconosciuta, non può essere combattuta mediante strategie di denigrazione o di superiorità, cosicché si cerca di minimizzarne la rilevanza. Accade allora che vengano valorizzate le analogie con la propria cultura, in modo da sminuire la differenza culturale e considerarla insignificante. Bennett fa notare che molte organizzazioni (di carattere sia religioso sia laico) si basano su questi assunti negli aiuti ai migranti e molte aziende in fase di internazionalizzazione utilizzano questo approccio, indicando quella che lui chiama «minimizzazione» come

l'ultima fase dello sviluppo interculturale e impegnandosi per questa via a realizzare un mondo fatto di valori condivisi e di basi comuni²¹.

Queste basi comuni vengono spesso concepite in un'ottica *universalistica*. Si dà un *universalismo fisico* quando si fa riferimento all'identità biologica che accomuna gli esseri umani: «dobbiamo tutti mangiare, digerire e prima o poi morire». Ma, una volta che la cultura viene ridotta ad un'estensione della biologia, il suo significato e il suo ruolo vengono inevitabilmente minimizzati. Si dà un *universalismo trascendente* quando si conclude che «non solo tutti gli uomini sono uguali, ma sono il prodotto di un principio trascendente, che può essere un'entità soprannaturale oppure un principio filosofico o giuridico»²².

Le fasi etnorelative: Accettazione, Adattamento, Integrazione

Il concetto di *etnorelativismo*, fondamentale nell'impianto teorico bennettiano, indica che ogni particolare comportamento può essere compreso solo all'interno di un contesto culturale.

Ciò che differenzia le fasi etnorelative da quelle etnocentriche è la percezione della differenza: intesa non più come una minaccia, ma come una sfida. Una sfida che consiste nel tentare continuamente di sviluppare nuove categorie utili a comprendere la diversità, piuttosto che limitarsi a preservare le categorie proprie della cultura di appartenenza.

Si può dare etnorelativismo solo una volta che si sia verificata l'«accettazione» della differenza culturale, intesa nelle sue manifestazioni principali.

Accettare che il comportamento verbale e non verbale vari a seconda delle culture e che tutte queste variazioni sono da rispettare è il primo passo del processo di accettazione²³.

L'accettazione si estende poi alle visioni di base del mondo e dei valori²⁴. Questo secondo *step* implica la consapevolezza che i valori che si conoscono e che si percepiscono come propri rappresentano l'esito di un processo culturale finalizzato ad organizzare il mondo, non qualcosa che si 'possiede':

Da una prospettiva costruttivista, è importante evitare la reificazione di valori culturali. Gruppi di persone non "hanno" valori – essi assegnano collettivamente il buono e il cattivo a modi di essere. In altre parole dovremo usare la forma verbale "valutare" piuttosto che il sostantivo statico "valore". Questo è coerente con la nostra definizione di cultura: il coordinamento collettivo del significato all'interno di un gruppo definito di persone. Un modo in cui le persone si coordinano è attraverso l'assegnazione di valore ad una o a un'altra maniera di stare al mondo²⁵.

La fase successiva, l'«adattamento», riguarda propriamente la relazione con la differenza culturale. L'adattamento non è assimilazione, processo per il quale i valori, le *worldviews* o i comportamenti diversi vengono assorbiti rinunciando al proprio vissuto culturale. Esso rappresenta piuttosto un processo di «incorporazione». Il nuovo comportamento, adatto ad una determinata visione del mondo, viene acquisito e aggiunto al repertorio dei comportamenti di ciascuno e offrirà al soggetto nuovi strumenti di comunicazione e risposte adeguate ai contesti²⁶.

Fondamentale per l'adattamento è l'empatia, ossia la capacità di percepire una situazione in modo diverso rispetto a come sarebbe percepita e interpretata a partire dal proprio *background* culturale. Consiste nel riuscire a comprendere l'altra persona avvicinandosi al suo punto di vista come a qualcosa di nuovo, di non già sperimentato.

Uno sviluppo dell'empatia consente di poter attingere a schemi culturali multipli. Lo sviluppo di tali schemi è ovviamente possibile quando l'esperienza dell'altra cultura è di lunga durata, come nel caso di una prolungata permanenza in un paese straniero. Un soggetto che ha realizzato questo tipo di sviluppo considera la differenza come parte integrante della vita di ciascun individuo²⁷.

L'ultima fase è quella che Bennett definisce «integrazione». A differenza della fase di adattamento, durante la quale il soggetto riconosce l'esistenza di diversi schemi di riferimento utilizzati da ciascun individuo, nella fase di integrazione si tende a ridurre i vari schemi ad un solo *nuovo* schema. Che, in quanto nuovo, non è già presente in una cultura, ma neppure consiste in un mero strumento 'di comodo' utile a garantire una pacifica coesistenza di diverse *worldviews*.

Infatti il processo di integrazione richiede una ridefinizione continua dell'identità del soggetto sulla base

delle esperienze di interazione con la diversità. Il risultato è quello di far sì che il soggetto pervenga ad abitare un'«identità marginale», ovvero senta di non appartenere più ad una precisa cultura, ma di diventare un *outsider*. Non nel senso negativo di vivere un'esperienza di esclusione, ma nel senso positivo di acquisire una crescente capacità di creare contesti inclusivi.

Bennett definisce questa particolare identità come «marginale costruttiva» o «liminale». Dove il concetto di «marginalità» indica la posizione di chi agisce al di fuori dei normali confini culturali e dove l'attributo «costruttivo» indica la capacità di vivere questa condizione in modo positivo, traendone dei vantaggi in termini di consapevolezza e padronanza del proprio sé:

l'individuo si sente autentico, anche se riconosce di non avere una casa nel mondo, anche se cambia il suo comportamento e modo di pensare a seconda del contesto e degli interlocutori²⁸.

Nel processo di integrazione un ruolo importante è svolto dalle operazioni di valutazione 'contestuale'. Infatti l'acquisizione dell'identità marginale costruttiva comporta la capacità di valutare le diverse situazioni e visioni del mondo a partire da più *background* culturali. Gli individui diventano, in altri termini, capaci di passare, a seconda delle circostanze, da un contesto culturale all'altro e di valutare, di volta in volta, nel modo migliore, vale a dire in modo *interculturale* in senso pieno.

Etnorelativismo e pratica educativa

Com'è noto, il modello di Bennett si è rivelato un buon punto di partenza per progettare corsi di formazione e di orientamento rivolti a sviluppare la sensibilità interculturale. Nel corso delle sue sperimentazioni formative Bennett ha dimostrato l'utilità del modello per modulare, in base alla situazione di partenza, strategie appropriate per affrontare la differenza.

Talune ricerche, condotte utilizzando il costrutto teorico MDSI, hanno consentito, in particolare, di mettere a punto strumenti diagnostici della sensibilità interculturale. Mitchell Hammer ha contribuito a questo filone di studi mettendo a punto e validando il test psicometrico *Intercultural Development Inventory* (IDI), un indice in grado di rilevare in quale fase del modello MDSI è

collocabile un soggetto o un gruppo: un dato, questo, necessario ad individuare i possibili obiettivi a breve termine da raggiungere al fine di consentire l'evoluzione verso stadi etnorelativi più complessi²⁹.

Se l'applicazione del test IDI consente di ottenere buoni risultati nell'accertamento della posizione di partenza o di arrivo di un soggetto o di un gruppo, molto lavoro resta ancora da fare nella progettazione e delineazione degli interventi formativi: ciò che costituisce il lavoro più propriamente pedagogico.

Si tratta di un lavoro, quello pedagogico, cui i risultati della ricerca bennettiana offrono una base scientifica da cui muovere per individuare precisi obiettivi formativi effettivamente perseguibili, nel rispetto delle tappe di sviluppo della sensibilità interculturale. In tale logica, gli obiettivi formativi riguardano i passaggi gradualmente da una data fase alla fase successiva del costrutto MDSI, come di seguito esemplificato:

1. *Dalla Negazione alla Difesa*: la persona acquista una consapevolezza, che precedentemente non possedeva, della differenza tra le culture;
2. *Dalla Difesa alla Minimizzazione*: i giudizi negativi sono depolarizzati e la persona viene introdotta nelle somiglianze tra le culture;
3. *Dalla Minimizzazione all'Accettazione*: il soggetto coglie l'importanza della differenza interculturale;
4. *Dall'Accettazione all'Adattamento*: inizia l'esplorazione e la ricerca dell'altra cultura;
5. *Dall'Adattamento all'Integrazione*: il soggetto sviluppa l'empatia verso l'altra cultura.

Nell'attuale situazione storico-socio-culturale – che, come abbiamo notato in precedenza, è caratterizzata da atteggiamenti di rifiuto dello straniero diffusi sia nell'opinione pubblica sia in politica –, l'obiettivo formativo di una educazione interculturale non può ancora consistere nel raggiungimento della capacità di integrazione. Se interpretiamo tali atteggiamenti di rifiuto come espressione di personalità situate nelle fasi etnocentriche del modello bennettiano, risulta infatti evidente che il primo obiettivo di un intervento educativo interculturale deve necessariamente prevedere il superamento delle fasi di Negazione e di Difesa e il

passaggio (almeno) alla fase di Minimizzazione, che predispone all'accettazione delle differenze.

Dovrebbe consistere in questo risultato quel «salto della kupamanduka» capace di offrire possibilità di gestione dell'emergenza migratoria che siano alternative rispetto alle scelte attuali.

Utile a consentire tale salto – è questa la proposta di intervento educativo del presente lavoro – appare lo strumento didattico messo a punto nel 2009 dal lavoro sinergico di due organizzazioni internazionali che sostengono i governi nel fronteggiare le sfide operative delle migrazioni, salvaguardando i diritti e il benessere dei rifugiati: l'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) e l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM).

Lo strumento, denominato «Non solo numeri» (*Not just numbers*) e validato a livello internazionale, consiste in un manuale per insegnanti che propone un kit di esercizi educativi sul tema dell'immigrazione e dell'asilo politico in Europa³⁰.

L'esigenza di mettere a punto uno strumento educativo che possa essere proficuamente utilizzabile in Europa si è manifestata a seguito del continuo registrarsi, in tutti gli Stati dell'Unione, di episodi di discriminazione, xenofobia e razzismo, come conseguenza dell'aumento continuo dei flussi di mobilità umana (immigrati, richiedenti asilo e rifugiati) e della diffusa ignoranza dei motivi per i quali le persone scelgono di – o sono costrette a – lasciare il proprio Paese.

«Non solo numeri» è stato elaborato a partire dall'idea che una adeguata conoscenza dei contesti entro i quali e a ragione dei quali avvengono le migrazioni possa contribuire a promuovere *almeno* il rispetto per la diversità e a *ridurre* la conflittualità sociale. L'intento educativo è, in altre parole, quella di formare le giovani generazioni europee ad accettare in modo informato e consapevole, senza contrastarlo, il fenomeno migratorio. E questo intervenendo – attraverso questo percorso educativo adattabile a differenti fasce d'età – su quelle opinioni in materia di immigrazione e di asilo che non sono basate su elementi fondati ed oggettivi.

Senonché, dall'anno della elaborazione di questo strumento formativo fino ad oggi, non figurano nella letteratura pedagogica, nazionale e internazionale, report o dossier relativi alla sua utilizzazione, ad esclusione di

alcune estemporanee sperimentazioni condotte in singole scuole. Parimenti, non risultano indagini, ad opera degli organismi proponenti, che documentino la avvenuta somministrazione del kit e i risultati conseguiti.

Nonostante su «Non solo numeri», dopo il suo lancio promozionale, sia caduto il 'silenzio', c'è ragione, oggi, di rivalutarne le potenzialità educative. E questo alla luce del percorso personale, illustrato da Bennett, che conduce all'atteggiamento etnorelativistico.

I materiali di cui il kit si compone, infatti, appaiono utili a indurre il soggetto ad attraversare e superare le prime fasi etnocentriche del modello bennettiano, dal momento che *dovrebbero* consentire:

- il superamento dell'atteggiamento di negazione e rifiuto delle differenze di cui ciascun soggetto o gruppo migrante è portatore, che si manifesta attraverso la generica e indefinita denominazione di 'stranieri' o 'rifugiati'. Il manuale didattico comprende una ricca esposizione della terminologia che consente di descrivere, in tutta la loro complessità, i fenomeni migratori e le problematiche che comportano per le democrazie europee;
 - la trasformazione dell'atteggiamento di chiusura difensiva in atteggiamento di apertura alla conoscenza delle diverse storie e situazioni che determinano le scelte migratorie. I materiali del kit propongono cortometraggi riguardanti testimonianze di vita reale, i cui protagonisti aiutano a comprendere come dietro le migrazioni non ci sono solo statistiche e numeri, ma volti e storie di vita, con vissuti e motivazioni differenti tra loro. Le migrazioni celano infatti difficoltà legate al lavoro, fughe per la libertà, fughe per guerre, ricongiungimenti familiari. Saperle distinguere consente l'acquisizione di uno sguardo più ampio rispetto alla propria prospettiva personale e la possibilità di superare paure generate da una mancata comprensione dei fenomeni;
 - l'acquisizione di una prospettiva di minimizzazione come posizione transitoria ma fondamentale per riconoscere l'altro nei bisogni che lo rendono simile e appartenente ad una comune umanità: bisogni di sostentamento, di sicurezza per la vita, di protezione della propria famiglia, di libertà.
- Se, allora, questi traguardi, che il progetto «Non solo numeri» 'promette' di raggiungere, bastano a farlo oggetto di rinnovata attenzione, applicazione e sperimentazione, va tuttavia segnalata la necessità che si proceda ad una ricerca

di tipo comparato in ambito europeo, che assicuri sia un coordinamento dei vari interventi formativi – nei differenti Paesi e nei diversi gradi di scuola – sia un puntuale monitoraggio degli esiti via via conseguiti. Sarà sulla base

dei risultati ottenuti, infatti, che si potranno precisare e affrontare le fasi successive del progetto interculturale.

ANNA MARIA PASSASEO
University of Messina

¹ Cfr. Caritas diocesana di Roma, *Migrazioni. Scenari per il XXI secolo. Convegno internazionale Roma 12-14 luglio 2000*, Agenzia Romana per il Giubileo, Roma 2000.

² A. Sen, *La medicina è il diritto di voto*, in «Reset», n. 62, 2000, consultabile sul sito: <http://www.caffeeuropa.it/attualita/105attualita-sen.html>.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1999.

⁷ Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2016, p.29.

⁸ A. Sen, *op.cit.*

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it., Carocci, Roma 1999.

¹¹ Cfr. A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 2002.

¹² Milton J. Bennett, studioso di formazione antropologica, sin dal suo dottorato conseguito negli anni Sessanta presso l'Università del Minnesota si è occupato di ricerca nel campo della «Speech Communication». Collabora con i maggiori centri che si occupano di comunicazione interculturale, come il SIETAR International (Society for Intercultural Education, Training and Research) e l'ICI (Intercultural Communication Institute) di Portland, nell'Oregon; con la rivista scientifica «International Journal of Intercultural Relations» e le case editrici Sage e Intercultural Press. L'opera che per prima ha portato al suo riconoscimento scientifico è *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, in R. M. Paige, (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1993, che era stata preceduta dal saggio *A developmental approach to training intercultural sensitivity*, in J. Martin (Guest Ed.), *Special Issue on Intercultural Training*, «International Journal of Intercultural Relations», Vol 10, No. 2, 1986, pp. 179-186. In questi lavori Bennett espone la propria ricerca sulla sensibilità interculturale e delinea il modello teorico ad essa riferito. Da questi lavori prende forma la ricerca sulla competenza interculturale, culminata nella pubblicazione del saggio *Becoming interculturally competent*, in J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004. In Italia collabora con l'Università di Milano-Bicocca e ha pubblicato il volume *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano 2015, seconda edizione ampliata di *Principi di comunicazione interculturale* del 2002.

¹³ Quello della comunicazione interculturale può essere definito un corpo di studi interdisciplinare che interpreta un'analisi di medio livello (*mid-range of analysis*) all'interno delle scienze sociali. Ida Castiglioni chiarisce questa definizione utilizzata da Bennett nell'introduzione all'edizione italiana della sua maggiore opera: «immaginiamo per questo scopo le scienze sociali come distinte, artificiosamente, in tre livelli fondamentali: a un livello superiore (*high-range of analysis*), diciamo così, possiamo collocare studi come sociologia, antropologia, scienza della politica, filosofia, che, in termini qui molto generici, intendono analizzare lo studio della società nei suoi aspetti macro sotto varie angolature. A un livello inferiore (*low-range of analysis*) anche se non certo per importanza, troviamo invece lo studio degli aspetti micro sociali che hanno a che fare più con la psicologia, con alcune correnti particolari della sociologia, con gli studi di comunicazione interpersonale. Al livello intermedio (*mid-range of analysis*) abbiamo altre aree di studio che connettono i due livelli e tra le quali la psicologia sociale e la comunicazione interculturale, insieme alla psicologia transculturale, che si occupano prevalentemente dello studio dei comportamenti, del modo di pensare e di comunicare degli individui in quanto espressioni particolari di *patterns* di gruppo, in questo caso di gruppi socialmente, etnicamente, culturalmente connotati.» (I. Castiglioni, *Introduzione all'edizione italiana*, in M. J. Bennett (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, cit., p. 11).

¹⁴ Si tratta di un approccio, quello costruttivista, a cui Bennett perviene grazie all'apporto degli studi di autori come Jean Piaget in psicologia dello sviluppo (1954), Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf in psicolinguistica (1956), Gregory Bateson in antropologia (1972, 1979), George Kelly in psicologia (1963), Berger e Luckman in sociologia (1967), Paul Watzlawick della Scuola di Palo Alto in psicologia sociale (1984), Heinz Von Foerster in cibernetica e neurofisiologia (1984), Humberto Maturana e Francisco Varela in neurobiologia (1987), George Lakoff in linguistica (1987), Dean Barnlund in comunicazione interculturale

(1998). Nella declinazione di Bennett, «il paradigma costruttivista evita la reificazione della cultura, sia nel suo senso oggettivo di istituzioni, sia in quello soggettivo di visione del mondo. In questa prospettiva, “cultura” è la nostra descrizione di schemi di comportamento generati attraverso l’interazione umana entro delle condizioni di confine. Ad esempio, la “cultura italiana” è una descrizione di schemi di interazione tra persone (e dei loro prodotti, come le istituzioni) all’interno di condizioni di confine di un raggruppamento geografico di stato-nazione. Oppure, la “cultura curda” è una descrizione dell’interazione dentro il confine geopolitico di un raggruppamento etnico. Quando le persone descrivono una cultura e se ne considerano parte attiva, allora il termine “cultura” può anche riferirsi a un’identità.» (M. J. Bennett (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, cit., p. 54).

¹⁵ M. J. Bennett, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, cit, p. 24.

¹⁶ Aggiunge Bennett: «Isolation in homogeneous groups fails to generate either the opportunity or the motivation to construct relevant categories for noticing and interpreting cultural difference» (M. J. Bennett, *A developmental model of intercultural sensitivity*, rintracciabile sul sito:

http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf, p.1).

¹⁷ «Intentional separation from cultural difference protects worldview from change by creating the conditions of isolation. Some awareness of cultural difference may yield undifferentiated broad categories, such as “foreigner” or “Asian” or “people of color”» (*Ibidem*).

¹⁸ «The existing cultural worldview is protected by negatively evaluating persons with different cultural behaviors or values» (*Ivi*, p. 3).

¹⁹ «The existing cultural worldview is protected by exaggerating its positive aspects compared to all other cultures. Any neutral or positive statement about another culture may be interpreted as an attack» (*Ibidem*).

²⁰ «Tendency to see another culture as superior while maligning one’s own, exemplified by “going native” among long-term sojourners or the “false ally” among some dominant-culture seekers of minority approval» (*Ibidem*).

²¹ «The predominant experience of Minimization is that of having “arrived” at intercultural sensitivity. The polarized experience of Defense has given way to a recognition of the common humanity of all people regardless of culture (“We are the world”). The familiar cultural worldview is protected by believing that deep down we are all alike, either physically/psychologically or spiritually/philosophically. This assumption of similarity is then invoked to avoid recognizing one’s own cultural patterns, understanding others, and eventually making necessary adaptations. The assumed commonality with others is typically defined in ethnocentric terms: since everyone is essentially like us, it is sufficient in cross-cultural situations to “just be yourself.”» (*Ivi*, p. 5).

²² Con queste parole Ida Castiglioni descrive la particolare strategia di minimizzazione bennettiana in *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma 2005, p. 25.

²³ Bennett parla in questo caso di «accettazione del relativismo comportamentale»: «Acceptance of Behavioral Relativism: the perception that all behavior exists in cultural context and the pursuit of understanding complex interaction within and between cultural contexts» (M. J. Bennett, *A developmental model of intercultural sensitivity*, cit., p. 7).

²⁴ In questo caso Bennett parla di «accettazione del relativismo valoriale»: «Acceptance of Value Relativism: the perception that beliefs, values, and other general patterns of assigning “goodness” and “badness” to ways of being in the world all exist in cultural context, and that cultural worldviews can be understood in terms of these values» (*Ibidem*).

²⁵ M. J. Bennett, *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*, cit., pp. 81-82.

²⁶ «The experience of Adaptation is one of consciously shifting perspective and intentionally altering behavior. Adaptation is the application of Acceptance, and it is likely to become the predominant experience when there is a need to actually interact effectively with people of another culture. With the acceptance of another culture’s organization of reality, Adaptation can proceed by allowing one to reorganize experience in a way more like that of the other culture» (M. J. Bennett, *A developmental model of intercultural sensitivity*, cit., p. 9)

²⁷ «The ability to empathize with another worldview in turn allows modified behavior to flow naturally from that experience. It is this natural flow of behavior that keeps code-shifting from being fake or inauthentic» (*Ibidem*).

²⁸ M. J. Bennett, *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 40.

²⁹ Cfr. M. R. Hammer, *A measure of intercultural sensitivity: the Intercultural Development Inventory*, in S. M. Fowler, & M. G. Mumford (Eds.), *The intercultural sourcebook*, Vol. 2., ME: Intercultural Press, Yarmouth 1999, pp. 61-72; M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. Wiseman, *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, «International Journal of Intercultural Relations», n. 27, 2003, pp. 421-443.

³⁰ Il kit, presentato sui siti web delle due organizzazioni internazionali e sul sito istituzionale del Ministero dell’Istruzione e della Ricerca di ciascun Stato europeo (in Italia MIUR), può essere richiesto da tutte le scuole nella lingua desiderata tra quelle in cui lo strumento è disponibile.

Accoglienza o ostilità verso l'immigrato? Le contraddizioni della globalizzazione capitalistica

Hospitality or Hostility to the Immigrant? The Contradictions of Capitalistic Globalization

STEFANO POLENTA

Il sindaco di Lampedusa, Giusi Nicolini, dovrebbe essere candidata al premio Nobel per la pace, unitamente alla Marina militare e alla Guardia costiera italiana. Il lascito morale di questo impegno è ormai divenuto un patrimonio dell'umanità e ben si sposa con l'anno della misericordia. Essere misericordioso altro non è che esse partecipe: alzare il pellegrino caduto e con lui dividere il mantello. Se invece di dividere il mantello, divido perfidamente i cuori e scatenò una polemica politica, tutta la misericordia si disperde e si trasforma in un confronto spesso violento e odioso (Sapelli)¹.

Il disarmo militare richiede un disarmo culturale (Panikkar)².

The dilemma between the hospitality and the mistrust/hostility towards the migrant is to be interpreted in relation to the expansionist characteristics of capitalistic globalization, whose monocultural and technoscience-based attitude hinders the genuine dialogue with the other; more, behind the rhetoric of the 'global village', it generates also in the rich West growing inequalities and discomfort pockets in which hostility towards immigrants matures.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, IMMIGRATION, INEQUALITY, SOLIDARITY, TRANSFORMATION

Introduzione

In base alla prospettiva che assumeremo nel presente contributo, la contrapposizione fra accoglienza e diffidenza/ostilità può essere superata solo se siamo disposti ad accogliere la tensione intellettuale, etica e politica che ci viene dal porre come centrali e incontestabili i valori della solidarietà, della coesione e dell'uguaglianza: principi guida di un agire che mira al riconoscimento di tutti gli esseri umani e dei diritti fondamentali che loro spettano sia come individui (salute, istruzione, lavoro) sia come appartenenti alla cosmovisione di un peculiare modello culturale. Considerare il problema dell'accoglienza significa porre una questione fondamentale circa il ruolo della pedagogia (e dell'educazione) oggi: se essa si propone di rispettare e

valorizzare l'esperienza di tutti gli uomini e di tutte le donne non potrà rinunciare al progetto politico, quindi pedagogico, di realizzare quei principi sopra richiamati. L'etica dell'accoglienza e del riconoscimento della dignità dell'altro deve costituire la stella polare che, pur rimanendo, bertinianamente, un 'limite ideale' di natura essenzialmente trascendentale³, ci permette di dialettizzare la realtà in direzione della costruzione di una società più giusta.

È importante cogliere quelle dinamiche del contesto socio-culturale-economico che risultano ostative ai fini della realizzazione di una società più umana, poiché il percorso storico dell'educazione è disseminato ovunque della tensione dialettica tra lo spirito del tempo e l'istanza critico-emancipatrice propria dell'utopia pedagogica. L'educatore deve confrontarsi criticamente con tali

dinamiche al fine di sviluppare un atteggiamento verso l'immigrato consapevole e maturo, che rifugge dall'astrazione di un pacifismo consolatorio e autocentrato, incapace di agire in direzione dell'emancipazione dell'altro e della società, ma anche dall'insidia della diffidenza o, peggio, dell'ostilità.

Conseguentemente, il presente contributo approfondisce il tema da tre diversi vertici, fra loro interconnessi: il primo offre un approfondimento del tema dell'accoglienza contestualizzandolo nell'ambito della filosofia interculturale di Panikkar e degli autori che a lui si sono ispirati, evidenziando come 'disarmo culturale' e 'etica dell'accoglienza' rappresentino l'atteggiamento cognitivo-emotivo con cui ci si deve predisporre nei confronti dell'altro; il secondo vertice intende contestualizzare il tema dell'accoglienza/diffidenza nell'ambito delle caratteristiche escludenti/competitive dell'attuale globalizzazione capitalistica; il terzo si propone di evidenziare i rischi 'comunitaristi' e di regressione emotiva che si possono sviluppare quando gli individui sono esposti a situazioni in cui si sentono esclusi o minacciati nella propria identità o ostacolati nella ricerca del proprio legittimo benessere.

Etica dell'accoglienza e disarmo culturale

Il filosofo e teologo interculturale Panikkar ritiene che per accedere autenticamente all'esperienza dell'altro occorra preventivamente praticare un 'disarmo culturale': se siamo 'armati' nei confronti dell'altro, se il concetto che ci siamo fatti di lui lo esclude, lo interpreta come «nemico, come barbaro, 'goi', 'mleccha', 'khafir', selvaggio, primitivo, pagano, non credente, intollerante, non sviluppato e così via»⁴, come facciamo a predisporci genuinamente nei suoi confronti per accoglierlo?

In Panikkar, la nozione di disarmo culturale procede assieme a quella di pace. La parola 'disarmo', pertanto, non ha solo una valenza metaforica, ma allude anche alla bellicosità delle nostre culture, in particolare di quella occidentale basata sullo strapotere della tecnica. In Panikkar, i concetti di pace, disarmo, tecnoscienza e modello economico dominante si richiamano l'un l'altro per rendere conto di quell'atteggiamento di dominio che non lascia spazio all'incontro e al dono⁵.

Disarmo culturale non è solo una frase ad effetto ma, nella situazione attuale, un requisito indispensabile per garantire la pace e giungere a un disarmo duraturo. Dobbiamo dire innanzi tutto che non è puro caso se la civiltà dominante ha sviluppato oggi un arsenale di armi tanto terribile per qualità e per quantità, imitata poi dagli altri popoli convinti a loro volta che questo sia l'unico mezzo per esser e ascoltati e conquistare essi pure autorità. Che cosa nella cultura occidentale ha portato a una simile situazione? La competitività, la ricerca di soluzioni "migliori" che non tengono conto della possibilità di affrontare le cause e risolvere il problema alla base, l'attrazione per il quantitativo e il meccanico, la creatività nel campo delle entità oggettivabili a discapito delle arti, dei mestieri, della soggettività, la noncuranza del mondo dei sentimenti, il senso di superiorità, l'universalità e così via. Un esempio di questo atteggiamento è palese nel fatto che i discorsi dei politici e degli intellettuali trascurano praticamente questi temi fondamentali. Il disarmo culturale tuttavia è rischioso e difficile quanto quello militare. Si diventa vulnerabili. È risaputo che la riduzione degli armamenti è un problema economico e non solo politico. Ma l'aspetto economico è un problema fondamentalmente culturale. Il passaggio dall'agricoltura, come modo di vita, all'agribusiness, come mezzo di guadagno finanziario, potrebbe servire a compendio di quanto vogliamo dire⁶.

La tecnologia è vista da Panikkar come l'arma più potente del monoculturalismo occidentale dominante. Essa è «il nemico più grande della sopravvivenza di tutte le altre culture che sono esistite finora sopra la terra», non nel senso che occorre rinunciare alla tecnologia, ma che occorre emanciparsi dalla tecnologia come un credo che marcia come un «bulldozer che eliminerà qualsiasi altro tipo di visione del mondo, di cultura, di religione»⁷.

Al culmine dell'entusiasmo occidentale per aver 'scoperto la Nuova Tecnoscienza', i 'credenti' entusiasti di oggi, sia pur in buona fede, nel venire in contatto con altre culture che giudicano primitive o non sviluppate, arrivano a formulare l'idea che tali culture non possiedono anima – vita, futuro –, ragion per cui possiamo e dobbiamo 'convertirle' alla 'nostra' che, malgrado le sue imperfezioni, 'ci' offre l'unico paradigma attuabile⁸.

Se la scienza è un paradigma universale, allora

va bandita una ‘crociata’ non per ‘educare’ (*e-ducere*: trarre dai recessi più profondi della psiche) ma per liberare i popoli del ‘terzo mondo’ da tutti i loro ‘pregiudizi’, dalle loro nozioni di realtà e visione del mondo, in modo da convertirli. [...] dovremmo lasciar perdere le romantiche e sradicare tutte quelle nozioni ‘primitive’ su tempo e spazio, anzi sul significato dell’esistenza umana, e convertirle alla moderna ideologia scientifica⁹.

Una razionalità che si ritiene assoluta è di per sé escludente. Assoluto significa, etimologicamente, ‘libero da ogni vincolo’. Ma se, con Panikkar, riteniamo che la realtà è relazionale¹⁰, allora assumere una posizione assoluta significa porsi al di fuori del tessuto connettivo della realtà. Per tale ragione, per Panikkar, «gli uomini, quando si rifiutano di dialogare, si pongono a un livello irrazionale»¹¹. Riprenderemo sotto questa idea dell’intercultura come occasione di formazione e trasformazione di sé e della società. Per ora notiamo che rinchiudersi in una posizione assolutista porta a sviluppare non solo sentimenti di onnipotenza, ma anche di paura paranoide per il ritorno di quanto si è escluso. Horkheimer e Adorno, che avevano rintracciato già nell’illuminismo questo progetto di dominio, evidenziano che, in quanto esso intende esorcizzare l’ignoto («non ha da esserci più nulla ‘fuori’, poiché la semplice idea di un ‘fuori’ è la fonte genuina dell’angoscia»¹²), «si crede al sicuro dal ritorno del mito». Ma, in realtà, «è l’angoscia mitica radicalizzata»¹³. Riprenderemo anche questo tema parlando della regressione emotiva.

Il progetto capitalistico come monoculturalismo omologante

Per alcuni autori il progetto capitalistico, soprattutto con la svolta ‘neo-liberalista’ e la connessa virulenza della globalizzazione che ne ha caratterizzato lo sviluppo dagli anni ’70, rappresenta un progetto monoculturale improntato a una volontà di potenza intrinsecamente omologante ed escludente nei confronti dell’altro, nonché antropologicamente riduzionista.

Lo hanno chiamato pensiero unico. La ragion pratica, tradotta ritualmente in pratica economica, del fondamentalismo liberista. In realtà la sindrome osservabile in coloro che ne sono affetti assomiglia piuttosto a una

forma di ipnosi [...] Chi si trova in tale stato psicofisico – cioè gran parte delle classi dirigenti, in Europa, quale che sia la loro collocazione nello spettro politico – soffre di una singolare inversione di prospettiva. Anziché vedere nell’economia uno strumento al servizio della vita, concepisce la vita come un mezzo al servizio dell’economia¹⁴.

Petrella propone un’ardita metafora religiosa per qualificare il capitalismo: quella di ‘Teologia Universale Capitalistica’¹⁵. Per Petrella, nella Trinità della teologia capitalistica il Padre è il capitale, il Figlio è l’impresa, lo Spirito Santo è il mercato. La pentecoste è la tecnocultura, il *logos* universale.

La tecnologia, come si è già accennato, non è pertanto uno strumento neutro, ma un’arma culturale, un ‘rituale beatificante’¹⁶ dell’epoca moderna. Usata per consentire lo sviluppo degli altri paesi è l’espressione di un modello di civiltà che si trasforma automaticamente in un modo con il quale si «prepara il terreno per la conquista della società dall’interno»¹⁷, se non un ‘cavallo di Troia’ utilizzato per introdurre nelle società strumenti non consoni al loro interesse. Anche in coloro che, in buona fede,

credono fermamente nella massima ‘aiutarli ad aiutare se stessi’ [...] c’è una totale inconsapevolezza del fatto che la natura stessa di questo ‘aiuto’, che include la trasmissione di conoscenze tecniche, di materiali, di risorse finanziarie, di norme sociali e morali straniere (in altre parole la ‘tecnica’, i finanziamenti e le norme di chi aiuta), sta provocando ovunque dipendenza e alienazione culturale dall’altro¹⁸.

Viene alla mente il discorso inaugurale del presidente Truman nel lontano 20 gennaio 1949, nel quale descriveva il mondo come pieno di ‘aree sottosviluppate’: «all’improvviso, questo divenne un aspetto permanente del paesaggio, un concetto unificatore che inghiottiva l’indicibile diversità dell’emisfero sud convogliandola in una sola e unica categoria: il sottosviluppo»¹⁹.

A seguito dell’introduzione del concetto di sviluppo, i paesi sottosviluppati iniziarono ad ambire all’indipendenza e a proclamarsi candidati allo sviluppo economico. «Lo sviluppo fu il veicolo concettuale che permise agli Stati Uniti di agire come gli araldi dell’autodeterminazione nazionale, istituendo nello stesso tempo un nuovo tipo di egemonia mondiale, vale a dire un imperialismo

anticoloniale»²⁰. La fine del colonialismo e il nascere dei nuovi stati in Africa, Asia e America latina dette slancio alla «cooperazione internazionale», che «fu lo strumento di continuità dei rapporti con le vecchie colonie, cioè un mezzo per la conservazione delle tradizionali ‘aree di influenza’»²¹.

Per Rist²² l’artificiosa suddivisione del mondo in ‘sviluppati/sottosviluppati’ si sostituisce alla precedente ‘colonizzatori/colonizzati’, ostacolando le analisi della disuguaglianza. Infatti, «gli aumenti dei tassi di crescita realizzati e gli investimenti in infrastrutture non risolsero i problemi posti: emarginazione e povertà crebbero in vaste aree del mondo»²³. Il titolo del volume a cura di Arnaboldi²⁴ – *Non c’è povertà dove non c’è ricchezza* – è assai esplicativo a tale riguardo. Anche per Polany

è l’assenza della minaccia della fame individuale che rende la società primitiva in un certo senso più umana dell’economia di mercato e allo stesso tempo meno economica. Per ironia il contributo iniziale dell’uomo bianco al mondo dell’uomo di colore è stato soprattutto quello di introdurlo all’abitudine del flagello della fame²⁵.

I ‘paesi in via di sviluppo’ sono fatalmente intrappolati nella ‘nozione universale’ di ‘sviluppo’ e diventano ‘vittima dell’auto-colonizzazione’²⁶ in quanto sono costretti a «imporsi un sempre maggiore auto-sfruttamento per poter competere con le nazioni più potenti e quindi saranno obbligati a una dipendenza sempre maggiore»²⁷.

Si produce nei paesi in via di sviluppo una introiezione della cultura occidentale che conduce a un ‘falso sé’ collettivo (per dirla con Winnicott). Si migra anche con il telefonino, come giustamente è stato detto, perché è in corso, in «gran parte della popolazione mondiale, una sorta di socializzazione anticipata, vale a dire un processo di interiorizzazione» del sistema consumistico occidentale.

Quindi non sembra azzardato definire i migranti ‘soggetti integrati’: la decisione di abbandonare i propri luoghi d’origine per raggiungere aree più prospere può essere letta come desiderio di accedere alla cultura dominante e di realizzarsi all’interno di essa²⁸.

La convinzione di possedere una cultura ‘vincente’, a cui gli altri devono adeguarsi, non si limita tuttavia a uno snobismo culturale, ma si incarna in un progetto di

dominio, che assume le vesti della ‘esportazione della democrazia’.

Attualmente il contesto della globalizzazione è caratterizzato dal trasferimento della democrazia da parte delle potenze americano-europee al resto del mondo e dall’espansione dell’economia di mercato come fondamento del nuovo ordine globale [...]. Questi processi hanno prodotto una visione del mondo che ha diviso le società in moderne e tradizionali, considerando le società ‘tradizionali’ o non moderne come prive di ogni conoscenza ed esperienza in questo campo, così da avere poco da offrire al mondo d’oggi. Gli artefici e i fautori della globalizzazione sostengono che la democrazia liberale è l’unico sistema di *governance* per gestire uno Stato moderno e tutte le forze socio-economiche, a livello locale e globale²⁹.

Occorre precisare, naturalmente, che non si tratta di sostituire il modello di sviluppo Occidentale con un altro modello di sviluppo. Come osserva Panikkar, il «disarmo culturale non è solo disarmo di una cultura. Io non faccio solo il processo alla cultura occidentale moderna. La critica, oggi, deve essere molto più profonda. Sarebbe sbagliato, per esempio, pensare che la cultura indiana sia pacifista e che rappresenti il modello per tutto il mondo. Gli indiani hanno tanti difetti, come qualsiasi altra cultura»³⁰. L’obiettivo è, piuttosto, quello di formare una mente che si costruisce a partire dal riconoscersi nella relazione con l’altro.

Globalizzazione capitalistica e apartheid globale

Per globalizzazione capitalistica si intende «l’evoluzione più recente della modernizzazione capitalista che ha modificato in modo strutturale i rapporti tra il capitale e il mercato, tra il capitale e l’impresa e tra il capitale e lo Stato»³¹, conducendo a una situazione nella quale «alla crescita del potere di *élite* sempre più ridotte si contrappone la marginalizzazione economica e la destabilizzazione politica di sempre più cospicue maggioranze»³². Attenti osservatori, avevano già intuito negli anni ‘70 che era in atto una ‘crescita senza sviluppo’³³. Recentemente, anche l’OCSE ha riconosciuto questa difficoltà in celebri documenti come *Growing Unequal* (2008) e *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising* (2011).

La globalizzazione capitalistica non è l'unica forma di internazionalizzazione e interdipendenza dei popoli su scala globale. Per Amoroso, occorre sostituire alla globalizzazione un progetto di 'mondializzazione' – che rappresenta «un modello alternativo di sviluppo policentrico», che si basa su forme di relazione di rete che rispettano i popoli e le loro 'economie mondo' ai fini del vantaggio reciproco³⁴.

Anche per Stiglitz «la globalizzazione non è stata né giusta né gestita in maniera appropriata. [...] in alcune economie industriali avanzate (come gli Stati Uniti) molte famiglie si ritrovano in condizioni peggiori di quanto non lo fossero una quindicina di anni fa»³⁵.

Si registra, pertanto, una distribuzione della ricchezza a macchia di leopardo, dove aree ricche, che si possono permettere il meglio della produzione capitalistica mondiale, coesistono con aree in cui il consumo è fortemente limitato ai beni elementari, se non neppure a questi. Una situazione che è stata efficacemente sintetizzata da Amoroso – allievo di Federico Caffè – nell'immagine dell'*'apartheid' globale*³⁶. Sideri, analogamente, parla di *global economics apartheid*³⁷. La novità rispetto al passato, quindi, è che tale *apartheid* non riguarda solo i paesi ricchi *versus* i paesi del terzo mondo, ma segmenti di popolazione all'interno dello stesso Occidente, che stanno progressivamente perdendo i diritti (sanità, lavoro, pensione, servizi) acquisiti nel periodo dell'espansione capitalistica, i cosiddetti 'magnifici trenta', dal dopoguerra a metà degli anni '70. Se il capitalismo si è potuto giustificare fino ad allora in quanto nella sua ricerca di profitto ha dovuto coinvolgere milioni di persone, producendo disuguaglianze, ma anche reddito, bisogna constatare che oggi non promette più benessere, ma solo sacrifici e sottomissione. Si realizza la profezia di Marx di un impoverimento assoluto delle masse nel contesto di un capitalismo trionfante³⁸.

È chiaro che l'impatto di masse di popolazione migrante che premono alle porte dei paesi ricchi produce un ulteriore elemento di instabilità, stante anche la quota strutturale di disoccupazione in aumento in questi ultimi che rende più difficile garantire pari dignità ai nuovi arrivati, innescando piuttosto una competizione per i diritti che si teme di perdere, producendo una 'guerra fra poveri' o, meglio, un incremento delle fila di quello che Marx chiamava 'esercito industriale di riserva', ovvero della

massa di persone disposte ad accettare lavori con minori garanzie in direzione di un'ulteriore contrazione dei diritti. Difficile pensare che in tali condizioni la diffidenza interculturale non sia a rischio di degenerare in ostilità.

In quest'ottica, le preoccupazioni riguardo all'integrazione o meno della popolazione migrante vanno lette come legate alle diversità culturali, o al fatto che queste persone vanno di fatto ad ingrossare le fila dei precari, dei non aventi diritti? Alcuni politici, dopo aver fatto della diversità culturale e religiosa la propria bandiera anti-immigrazione, hanno oggi ben colto il rischio di impoverimento e di emarginazione cui sono esposte diverse fasce della popolazione, e se ne servono strumentalmente per agitare nuove paure nel clima generale di crisi³⁹.

Pur registrando con preoccupazione la vittoria nelle recenti elezioni tedesche dell'AFD, che «assume posizioni veramente preoccupanti sul tema dell'immigrazione e riscopre i miti e i riti dell'appartenenza fondata sulla purezza del sangue»⁴⁰, Sapelli ritiene che il vero pericolo in Germania derivi dalle 'ossessioni ordoliberaliste'⁴¹ e dalle conseguenti politiche orientate al rigore e all'austerità piuttosto che alla crescita economica e dell'occupazione⁴². Pedagogicamente occorre allora chiedersi, con quel necessario spirito critico, finanche utopico, che caratterizza la pedagogia: è possibile 'aggiustare' il modello capitalistico o è forse veramente giunto il momento di avanzare proposte alternative? La competizione per i diritti fondamentali che si sta prefigurando come scenario non solo per il futuro, ma anche per il presente, e che incrementa la conflittualità fra gli esclusi al benessere, può essere trasformata in un progetto di solidarietà fra popolazioni? La sfida interculturale ha anche, e soprattutto, questo senso: guardare negli occhi dell'altro per cogliere in esso il medesimo anelito alla pace, alla solidarietà, alla crescita. La sfida interculturale è più che una 'gestione della diversità'⁴³ o una 'gestione di un problema'⁴⁴: rappresenta innanzitutto l'occasione per produrre una 'trasformazione' della società:

La sfida del pluralismo non consiste solo nella realizzazione dell'armonia e della coesione sociale, ma anche nella trasformazione della società, intendendo con questo innanzitutto la trasformazione della mentalità monoculturale e dell'atteggiamento che promuove un unico

sistema mondiale, un'unica religione e così via. Questa trasformazione è possibile solo attraverso un processo sinergico che ha origine nelle persone, si espande nelle comunità e infine condiziona l'intera struttura della società⁴⁵.

La globalizzazione capitalistica è iniziata negli anni '70 con la trasformazione delle imprese multinazionali in trans-nazionali. La conseguente de-centralizzazione produttiva e de-nazionalizzazione dell'economia ha sottratto quest'ultima a ogni condizionamento politico e sociale di tipo locale e nazionale in direzione di una fuoriuscita del capitalismo dal 'mercato' – luogo di scambio e socializzazione fra produttori, fra questi e i consumatori⁴⁶ – realizzando così una separazione fra economia capitalistica e economia di mercato (luogo in cui agiscono le comunità)⁴⁷. «Il capitale [...] è emigrato all'estero, fuori dalle comunità e dai mercati da cui era emerso, alla ricerca di un 'mercato' virtuale aree in disperse e ben controllate»⁴⁸.

Non che il capitale abbia rinunciato al profitto. Ma ora raggiunge il suo utile da un lato innalzando il prezzo di beni e servizi – nelle fasce alte del consumo, dove offre 'il meglio di sé' – e dall'altro riducendo il ciclo di vita dei prodotti. «Ciò facendo è rimasto fedele a se stesso, massimizzando il profitto, ma ha preso al contempo a marginalizzare quote crescenti della società e delle aree geografiche a scala mondiale»⁴⁹. Ad un 20% circa della popolazione ricca, corrisponde così l'80% della popolazione per la quale la dinamica economica si presenta sempre più come una faccenda di vita o di morte. La matrice 'neo-liberista' del capitalismo globalizzato riprende una teorizzazione economica che era già presente nell'ordoliberalismo tedesco fra le due guerre, contrario all'intervento dello Stato in economia perché convinto che la forte competitività messa in atto dalle 'libere forze del mercato' avrebbe condotto alla massima inclusione sociale⁵⁰. Occorre precisare che il nuovo liberalismo economico è assai distante dalla visione naturalistica Ottocentesca del mercato come 'autoregolato', perché obbedisce piuttosto a un sistema apparentemente impersonale di regole⁵¹, ma in realtà imposte da un «un gigantesco 'comitato d'affari' che lavora [...] nel quadro di un oramai avanzato progetto di egemonia della politica e dell'economia mondiale, protagonisti del quale sono alcune multinazionali»⁵². Gli attori principali sono le

cabine di regia dell'*élite* dominanti e delle loro principali istituzioni.

Come è noto da tempo, ciascuno dei numerosi accordi che il Fondo monetario internazionale e la Banca Mondiale stipulano con i vari governi nazionali è accompagnato da un protocollo segreto⁵³ nel quale sono accuratamente previste le conseguenze sociali e le politiche economiche che verranno introdotte in quel paese, i possibili rischi di conflitti politici e sociali e le misure necessarie per reprimerli⁵⁴.

Anche per De Carolis, il neoliberalismo non ha mantenuto la promessa di modificare i rapporti di forza in direzione di una maggiore equità: in nome del libero scambio si sono costruiti monopoli; il mantenimento della pace ha dato spazio ai signori della guerra. De Carolis parla a tale proposito di una 'rifeudalizzazione della società'⁵⁵, evidenziando anche come il neoliberalismo ambisca a costituire un quadro complessivo della società e della civiltà. Non devono sfuggire, a tale proposito, le implicazioni socio-antropo-educative della globalizzazione. Magatti usa la definizione di 'capitalismo tecno-nichilista'⁵⁶ per la capacità che esso ha di svuotare di senso l'esperienza umana, 'slegandola' lungo le tre direttrici proprie della globalizzazione: la costruzione del mercato globale; del sistema tecnico planetario e dello spazio estetico mediatizzato⁵⁷. Anche Sapelli evidenzia come esso, indentificando il mercato quale nuova *agorà* globale e compiendo una riduzione della persona a *homo oeconomicus*, privilegi la conflittualità a scapito della cooperazione. Per il celebre storico dell'economia, esso è pervaso da un'«antropologia negativa» e «anticristiana»⁵⁸.

Cooptazioni

Il carattere intrinsecamente escludente e marginalizzante, nonché profondamente competitivo, dell'attuale fase capitalistica non predispone certamente all'incontro interculturale. Piuttosto, il capitalismo, in quanto discorso monoculturale, tende a rendere tutto simile a sé. Così, le forme di aiuto che sono state offerte ai paesi 'in via di sviluppo' sono spesso risultate vane perché sono state inglobate nella logica autoreferenziale del sistema capitalistico occidentale che le aveva partorite. La rivista «InterCulture» si è interrogata su questo tema in un

numero monografico dal titolo esplicativo: «Cooperazione allo sviluppo: un ‘cavallo di troia’?» Si legge nell’Editoriale di Amoroso e Chiergatti.

I numerosi tentativi di avviare un dialogo e una cooperazione costruttiva tra il Nord e il Sud nel corso degli anni Settanta si concentrarono nell’ambito delle Nazioni Unite sull’obiettivo di ‘un nuovo ordine economico internazionale’ in cui i ‘paesi in via di sviluppo’ avrebbero dovuto giocare un ruolo più adeguato.

Il sovrapporsi della Globalizzazione a questi processi vanificò ogni obiettivo e le nuove strategie adottate dai paesi industrializzati aggiunsero all’esclusione sociale la marginalizzazione economica di vaste regioni mondiali ed estesero i fenomeni di crisi e di povertà crescente agli stessi paesi europei e industrializzati. La retorica europea del co-sviluppo e del ‘partenariato’ con la quale sono state condite le dichiarazioni sulla ‘cooperazione allo sviluppo’ non aiutano certo la loro realizzazione, e il loro fallimento alla fine degli anni Novanta è ampiamente dimostrato. Gli attori principali delle ‘politiche di cooperazione’ internazionale degli stati occidentali durante la colonizzazione [...] riprendono con forza il loro ruolo a partire dagli inizi del nuovo secolo, il 2001, con l’affermarsi della Globalizzazione e il dispiegarsi della sua potenza militare⁵⁹.

Alcune iniziative sorte dalla società civile (le ONG, il commercio equo, la finanza etica, i bilanci sociali), animate da un forte impegno morale e da una critica allo ‘sviluppo’, rappresentano indubbiamente non solo un importante momento di riflessione ma anche una alternativa, prospettando un altro modello di società e di benessere. Esse propugnano un’idea di cooperazione per la quale «nessuno aiuta nessuno, ma si impara a vivere insieme»⁶⁰.

Tuttavia, le capacità di recupero culturale e politico di queste iniziative e del loro controllo politico da parte delle istituzioni sono state molto rapide. Al di là dei fattori intrinseci di debolezza culturale e politica, hanno giocato a sfavore la sottovalutazione del salto culturale in avanti richiesto da parte di tutti perché le possibilità di ritorni e sconfitte fosse contrastata. Ne è simbolo evidente il limite e la sottovalutazione con cui è stato affrontato il tema dell’ ‘interculturalità’, che è stata interpretata in modo diffuso come una tecnica, o pedagogia se si preferisce, di diffusione delle nostre idee e delle nostre forme di vita agli altri, invece che l’inizio di un dialogo e confronto con altre idee e forme di vita, accompagnato dall’idea di essere solo una di queste⁶¹.

Le strategie messe in atto dal capitalismo per cooptare gli Stati e realizzare un regime di *apartheid* come evidenzia Amoroso, sono stati «i colpi di stato (più spesso usati in America Latina e Africa), le rivolte etniche e religiose (in Asia), gli ‘scandali’ a orologeria (Italia e Brasile), le guerre civili e, in tempi più recenti, la mobilitazione della ‘società civile’ per rovesciare governi e istituzioni (Ucraina, Georgia, Libano, ecc.)». Possiamo aggiungere a tale elenco le ‘primavere arabe’ («i cui frutti velenosi sono sotto gli occhi di ogni osservatore spassionato»⁶²), le campagne per l’ ‘esportazione della democrazia’, le ‘guerre umanitarie’, fino al recente caso dell’invasione della Libia. Papa Francesco sintetizza crudamente questa situazione parlando di «terza guerra mondiale a pezzetti»⁶³, cogliendo l’*escalation* di bellicosità che sta vivendo attualmente il mondo che «si prepara per andare più fortemente in guerra»⁶⁴.

Regressioni emotive e rischio ‘comunitarista’

L’ *apartheid* globale che si sta realizzando fa sentire le persone minacciate nella propria identità e incolumità, inducendole a individuare gruppi di appartenenza che possano rappresentare il loro disagio. Il rischio è che si innescino dinamiche psico-sociali regressive di identificazione con il proprio gruppo e di esclusione aggressiva dell’altro.

Questo meccanismo è ben noto alla psicoanalisi⁶⁵: essa ha studiato i fenomeni regressivi di gruppo che si generano quando, in situazioni di pericolo e tensione emotiva, gli individui si identificano con un gruppo vissuto alternativamente all’insegna della madre totalmente gratificante che permette di sperimentare una forma primitiva di narcisismo⁶⁶ o del padre onnipotente del conflitto edipico proiettato sul leader⁶⁷. In tali condizioni psicologicamente regredite, il gruppo si allontana dal ‘principio di realtà’: le relazioni oggettuali mature vengono depotenziate riattivando le relazioni oggettuali primitive basate sulla scissione fra amore odio e ai connessi vissuti di narcisismo onnipotente, paure persecutorie e di contaminazione, negazione della realtà e del pensiero maturo. Si riattiva così la più basilare fra le ambivalenze umane, quella fra odio e amore, che si infila nel pensiero adulto contaminandolo e contribuendo così a

radicalizzare la diffidenza verso l'immigrato in un sentimento di odio e ostilità che è proprio della xenofobia e del razzismo più bieco.

Abbiamo già ricordato sopra i risultati delle elezioni tedesche del settembre 2017, che mostrano un balzo al 13% del partito di estrema destra AFD. Ma, come evidenziato, questi sentimenti devono essere contestualizzati nell'ambito del senso di disorientamento e nullificazione sperimentato dall'individuo in situazioni di disagio sociale. Non è un caso che l'AFD raggiunga livelli superiori al 20% nella ex Germania dell'est, nella quale il disagio sociale dovuto alla disoccupazione a seguito dell'unificazione delle due Germanie non ha mai ricevuto adeguata risposta politica⁶⁸.

Presentate come 'modello di interculturalismo' da 'imporre a tutti'⁶⁹, le politiche votate all'assimilazione degli immigrati hanno favorito l'insediarsi di società multiculturali, come in Belgio, Olanda, Inghilterra, Spagna e Canada, che dopo un periodo di apparente successo si sono rivelate fallimentari. Gli immigrati della seconda e della terza generazione, infatti, che vengono spinti dai sistemi educativi ad omologarsi e a rompere con la tradizione, scoprono successivamente l'illusorietà di tale integrazione⁷⁰; così «al termine del percorso giovanile, quando tutti rientrano nelle proprie case e tradizioni, gli "immigrati" di seconda generazione scoprono l'impossibilità del proprio ritorno e, nel contempo, prendono coscienza dell'illusorietà delle promesse di integrazione sociale ed economica nel nuovo mondo»⁷¹. Emongo afferma:

mi hanno insegnato a disprezzare la mia cultura. [...] voi siete stati educati dai *mass-media* di oggi come dalla colonizzazione di ieri a considerarvi 'la' civiltà, il centro del mondo, coloro dai quali tutti gli altri dovrebbero imparare. [...] Per quanto riguarda la seconda generazione, non dimentichiamo che per molti di coloro che sono arrivati in tenera età il paese d'adozione dei genitori è un luogo di conflitto interculturale. Da un lato i genitori dicono una cosa, dall'altro i valori di qui ne dicono un'altra. Il ragazzo vive una lacerazione⁷².

Abbar evidenzia 'il rischio comunitarista' connesso a un multiculturalismo senza reale integrazione e che «si accompagna [al]la restaurazione di rapporti di tipo neo-feudale, di clan, corporativi e familistici che indeboliscono

ulteriormente la coesione sociale»⁷³. In questo modo le culture si 'blindano', gli individui, piuttosto che essere visti come portatori della loro esperienza personale, vengono percepiti come 'rappresentanti di culture':

mi hanno insegnato a disprezzare la mia cultura. [...] voi siete stati educati dai *mass-media* di oggi come dalla colonizzazione di ieri a considerarvi 'la' civiltà, il centro del mondo, coloro dai quali tutti gli altri dovrebbero imparare. [...] Per quanto riguarda la seconda generazione, non dimentichiamo che per molti di coloro che sono arrivati in tenera età il paese d'adozione dei genitori è un luogo di conflitto interculturale. Da un lato i genitori dicono una cosa, dall'altro i valori di qui ne dicono un'altra. Il ragazzo vive una lacerazione⁷⁴.

Abbar evidenzia 'il rischio comunitarista' connesso a un multiculturalismo senza reale integrazione e che «si accompagna [al]la restaurazione di rapporti di tipo neo-feudale, di clan, corporativi e familistici che indeboliscono ulteriormente la coesione sociale»⁷⁵. In questo modo le culture si 'blindano', gli individui, piuttosto che essere visti come portatori della loro esperienza personale, vengono percepiti come 'rappresentanti di culture':

Definire la complessità della storia umana in termini culturalisti rischia di incoraggiare una visione separatista della società, dove le divisioni, che pure esistono, si riducono a distinguo culturali. Questo impedisce di vedere la reale natura di certe incompatibilità e legittima lo scontro sociale sulla base di presunte e inconciliabili differenze di civiltà⁷⁶.

La spinta interculturale alla trasformazione

Una cultura, invece, non è un sistema chiuso, ma un sistema aperto. Pur esprimendo una particolare cosmovisione, una prospettiva che non può essere ridotta a qualcosa di superficiale – perché l'uomo è un animale culturale e la specificità culturale gli inerisce intimamente –, le culture possono e debbono dialogare. Ogni cultura ha la propria autonomia, ma, come osserva Emongo ricordando un proverbio africano, tutte le culture sono parte di un'unica ragnatela⁷⁷. Come avviene nei sistemi complessi, dove la 'chiusura' – che permette l'autoorganizzazione – deve essere coniugata all' 'apertura' del sistema – che permette l'interazione con il

mondo esterno e quindi la sopravvivenza – anche l'interculturalità consta di due 'movimenti': il primo di «conoscenza di sé, centrarsi»; il secondo di «conoscenza dell'altro, decentrarsi»⁷⁸. È quindi fondamentale non solamente un rapporto verticale fra maggioranza e minoranza, ma un rapporto orizzontale fra diverse minoranze fra cui sussista un qualche tipo di reciprocità.

Come aveva magistralmente sintetizzato Publio Terenzio Afro: «sono un uomo; nulla di ciò che è umano mi è estraneo». Panikkar evidenzia che non ci sono 'universali culturali', ma 'invarianti umane', perché «ogni cultura è cultura 'umana'»⁷⁹. Ci aspettiamo, cioè, che in ogni cultura sia presente l'amore, il rispetto, la cura così come l'avversione e l'invidia in una forma che è peculiare di quella determinata cultura. La relazione fra invarianti umane è 'trascendentale'⁸⁰. Una cultura, potremmo affermare in termini sistemici, è un sistema auto-organizzato e dotato di proprie logiche interne, è un universo di senso incomprensibile al di fuori della sua auto-dinamica vivente. Fra culture diverse è però possibile stabilire delle 'risonanze' fra le parti del sistema, non perché fra di esse vi sia identità (queste non sono 'universali culturali' nei termini di Panikkar), ma perché esse giocano un ruolo 'analogo' nel sistema culturale preso come un 'intero'. Ciò significa anche che per cogliere un singolo aspetto di una cultura occorre in qualche modo aver già intuito la visione complessiva dell'uomo e del cosmo che quella cultura esprime e di cui i singoli aspetti sono 'parti di quel tutto'.

Ciascuna cultura contiene una particolare elaborazione dell'umano. L'interesse dell'umanità non è pienamente tematizzabile all'interno di una sola cultura. Questa consapevolezza non ci fa cadere però nel relativismo e nel multiculturalismo. All'opposto: ci fa intuire il bisogno che abbiamo del dialogo interculturale per raggiungere una maggiore comprensione della nostra umanità. «L'intuizione transculturale [...] dell'uomo completo», spiega allora Panikkar⁸¹, ci impegna in un dialogo continuo con le altre culture in un rapporto di trasformazione reciproca. Tale dialogo, come evidenzia sempre con puntualità Panikkar, non è di tipo 'dialettico'; egli lo chiama 'dialogo dialogale' perché non obbedisce a regole esterne o superiori alle parti coinvolte, ma è animato da una forza intrinseca al dialogo stesso, è spinto in avanti dal desiderio dei dialoganti di capirsi; tramite

questo sforzo, si potrebbe allora sostenere, essi arrivano a toccare 'inconsiamente' quell' 'essenza umana' di cui sono partecipi, pur essendo questa diversamente realizzata nei vari contesti culturali.

Come si è già ricordato, la sfida interculturale non può essere ridotta alla 'gestione di un problema': essa è l'occasione per produrre una trasformazione della società. Per Panikkar, un aspetto centrale di questa trasformazione coinvolge le religioni, che dovrebbero essere meno impegnate a risolvere i propri problemi 'interni', guardando di più all'evoluzione dell'uomo⁸².

Così, escludere il dialogo interculturale implica sia una mutilazione della possibilità per la società di evolvere, sia il venire meno per ogni essere umano di una fondamentale occasione per auto-comprendersi nel dialogo con l'altro. È proprio la cultura occidentale quella ad aver bisogno di questo dialogo, in quanto l'ideologia pan-economica che la contraddistingue non solo non è universale, ma neppure universalizzabile, chiusa com'è nella 'cattiva infinità' che la caratterizza, un'onnipotenza che appare autodistruttiva perché incapace di alimentarsi di altro da sé e che è, in definitiva, animata da una 'coazione a ripetere' mortifera e auto-replicantesi. Da soli non si riesce a superare i limiti del proprio tempo e della propria cultura. La convinzione che la cultura occidentale sia superiore le impedisce di rapportarsi alle altre culture se non nella forma dell'assimilazione. Per mettere fra parentesi la propria cultura occorre aprirsi autenticamente al dialogo, occorre veramente essere disposti a mettersi in discussione, a imparare dall'altro, non semplicemente 'essere sensibili' nei suoi confronti. Questo essere sensibili, interessati, curiosi, non comporta un lasciarsi veramente cambiare dall'altro. È una 'trappola' cognitiva, una forma di nichilismo tipica della nostra società.

Bisognerebbe avere ben chiara in mente la distinzione fra sensibilità culturale e interculturalità. Si può imparare a essere sensibili alle altre culture senza lasciarsi trasformare da esse. L'interculturalità richiede questa trasformazione. Qui sta il valore delle culture. La diversità culturale, in questa prospettiva, non è considerata come un problema sociale che esige una regolamentazione e una normalizzazione, ma è percepita piuttosto come una realtà di fatto che offre nuove fonti di speranza e di conoscenza per la nostra vita attuale in un mondo pluralistico⁸³.

Conclusioni

Il tema dell'accoglienza e della diffidenza/ostilità verso l'immigrato è stato affrontato in questo contributo da differenti vertici. Le riflessioni che ne sono scaturite sono sintetizzate in queste conclusioni assieme ad alcune proposte sul versante educativo:

- a) il tema dell'intercultura deve essere messo in relazione con gli esiti di quel monoculturalismo rappresentato dalla globalizzazione capitalistica, che svolge una funzione omologante e cooptativa (anche con l'uso della forza) nei confronti delle altre culture, assimilandole all'interno di un sistema che oggi si è evoluto in direzione di una condizione di *apartheid* globale. Il capitalismo globalizzato è competitivo ed escludente; il 'dialogo' con l'altro è basato sull'assimilazione al verbo della tecnoscienza e alla nozione di sviluppo, foriero di conflittualità sia sul versante dell'immigrato, che tenta spesso vanamente di innalzare il suo *status* per allinearsi alle richieste della società accogliente, sia sul versante della popolazione stanziale, che sente minacciate le proprie posizioni di benessere in una condizione di crisi strutturale che quelle posizioni mette ogni giorno sempre più in discussione. È fondamentale, per l'educatore, sviluppare una prospettiva critica verso tali scenari della globalizzazione;
- b) l'autentico dialogo interculturale non può scaturire solo dall'apertura mentale o dalla sensibilità interculturale, perché queste rappresentano già un tentativo di far rientrare l'altro nei propri schemi/interessi/motivazioni, ma deve porre al centro la vulnerabilità, l'empatia, il centramento dialogico, il sentirsi parte di un tutto che è l'umanità. L'educatore dovrebbe sviluppare un interesse genuino per l'altro, per le cosmovisioni che lo animano, per la storia delle religioni, per i miti e le filosofie – prima ancora che per le tecniche e le 'buone pratiche'. L'altro si

raggiunge nell'autenticità dell'incontro. Altrimenti questo si trasforma in una sottile pratica manipolatoria che alimenta diffidenza e incomprensione;

- c) pensare all'intercultura solo nei termini della 'soluzione di un problema' o della 'prevenzione del conflitto' è già di per sé un associarla a scenari di potenziale conflittualità e di contrapposizione di parti ostili, in risonanza con le logiche competitive che caratterizzano il nostro tempo. Occorre invece pensare all'intercultura come a uno spazio da costruire assieme, nel quale nessuno aiuta nessuno, ma si impara a vivere insieme. Questa prospettiva dovrebbe filtrare anche nei servizi di accoglienza e in quei luoghi istituzionali dove a vario titolo si pratica il dialogo interculturale, gestiti spesso, invece, in maniera efficientistica. Questi luoghi dovrebbero essere animati dal desiderio di costruire relazioni e inter-culture, comunità aperte e capaci di dialogare poi con il più ampio contesto sociale;
- d) occorre guardare con sospetto al nichilismo insito nell'assolutizzazione della scienza in funzione del suo utilizzo in senso tecnico per dominare il mondo. L'educatore dovrebbe avere sempre la consapevolezza dell'importanza delle scienze umane e del loro ruolo;
- e) contrariamente all'attuale clima culturale basato sulla competizione e sull'esclusione, occorre ribadire che la cooperazione deve prevalere sulla competizione, la solidarietà sull'esclusione. Nell'incontro interculturale, l'educatore deve diventare sospettoso verso ogni forma di marginalizzazione dell'altro, non solo per rimuoverla nel contesto prossimo, ma per intercettare anche nel contesto allargato quei vincoli (culturali, di potere) che quella marginalizzazione alimentano e rendono possibile, in modo da confrontarsi con essi, rendendo più 'realistica' la propria motivazione e la propria azione, accedendo così a una forma più matura di solidarietà.

STEFANO POLENTA
University of Macerata

¹ G. Sapelli, *Caos Med*, GoWare, Firenze 2015, p. 46.

² R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002, p. 130.

- ³ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, p. 249.
- ⁴ R. Panikkar, *Pace e interculturalità*, cit., p. 31.
- ⁵ R. Panikkar (1993), *Pace e disarmo culturale*, Rizzoli, Milano 2003, p. 29.
- ⁶ R. Panikkar, *Pace e interculturalità*, cit., p. 131.
- ⁷ R. Panikkar, *La Torre di Babele. Pace e pluralismo*, ECP, San Domenico di Fiesole 1990, p. 66.
- ⁸ R. Panikkar, *Pace e interculturalità*, cit., p. 11.
- ⁹ R. Panikkar (1996), *Ecosofia. La saggezza della terra*, Book, Milano 2015, p. 47.
- ¹⁰ R. Panikkar, *Pace e interculturalità*, cit., p. 58.
- ¹¹ *Ivi*, p. 95.
- ¹² M. Horkheimer e T. Adorno (1944), *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1997, p. 23.
- ¹³ *Ibidem*.
- ¹⁴ L. Gallino, *Prefazione*, in R. Petrella, *Il bene comune. Elogio della solidarietà*, Diabasis, Reggio Emilia 1997, p. XI.
- ¹⁵ R. Petrella, *Una nuova narrazione del mondo. Umanità, Beni comuni, vivere insieme*, Editrice missionaria cristiana, Bologna, 2006, p. 9.
- ¹⁶ W. Sachs (1990), *L'archeologia del concetto di sviluppo*, «InterCulture», n. 8, 2007, p. 44.
- ¹⁷ *Ivi*, p. 45.
- ¹⁸ K. Das, *Sviluppo e cooperazione internazionale: un'analisi interculturale*, «InterCulture», n. 8, 2007, p. 82.
- ¹⁹ W. Sachs, *L'archeologia del concetto di sviluppo*, cit., p. 29.
- ²⁰ *Ivi*, pp. 32-33.
- ²¹ B. Amoroso, A. Chierigatti, *Cooperazione allo sviluppo: un 'cavallo di Troia'?* «InterCulture», n. 8, 2007, p. 10.
- ²² G. Rist, *Lo sviluppo. Storia di una credenza occidentale*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
- ²³ B. Amoroso, A. Chierigatti, *Cooperazione allo sviluppo: un 'cavallo di Troia'?* cit., p. 11.
- ²⁴ L. Arnaboldi (1991), *Non c'è povertà dove non c'è ricchezza*, Mutus Liber, Riola (Bo) 2015.
- ²⁵ K. Polany (1944), *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, Einaudi, Torino 1974, p. 211.
- ²⁶ K. Das, *Sviluppo e cooperazione internazionale: un'analisi interculturale*, cit., p. 81.
- ²⁷ B. Amoroso e A. Chierigatti, *Editoriale: verso una 'mutua fecondazione'*, «InterCulture», n. 11, 2008, p. 20.
- ²⁸ A. Abbar, *Il rischio comunitarista e gli stereotipi etnici*, «InterCulture», n. 18, 2010, pp. 118-119.
- ²⁹ K. Das, *Le sfide della diversità*, «InterCulture», n. 18, 2010, pp. 19-20.
- ³⁰ Cit. in Amoroso e S. G. y Paloma, *Persone e comunità. Gli attori del cambiamento*, Dedalo, Bari 2007, p. 17.
- ³¹ *Ivi*, p. 24.
- ³² *Ivi*, p. 25.
- ³³ R. Petrella, *Limits to Competitions*, The Lisbon Group/MIT Press, Boston 1995.
- ³⁴ B. Amoroso, *Apartheid globale*, Edizioni lavoro, Roma 1999, pp. 24-25; 45-48.
- ³⁵ J. Stilitz, *Un'economia per l'uomo*, Castelvechi, Roma 2016, p. 17.
- ³⁶ B. Amoroso, *Apartheid globale*, cit.
- ³⁷ S. Sideri, *Globalisation's dilemma: Economics Blocs or Gobal Economics Apartheid?*, «The European Journal of Development Research», vol. 11, n. 2, 1999.
- ³⁸ B. Amoroso, *Apartheid globale*, cit., pp. 23-24.
- ³⁹ A. Abbar, *Il rischio comunitarista e gli stereotipi etnici*, cit., p. 119.
- ⁴⁰ G. Sapelli, *Italia, ecco come non morire schiavi di Francia e Germania*, «Il Sussidiario», 28 settembre 2017, disponibile in: <http://www.ilsussidiario.net/News/Politica/2017/9/28/IL-CASO-Sapelli-Italia-ecco-come-non-morire-schiavi-di-Francia-e-Germania/784583/> [2 novembre 2017]
- ⁴¹ Si veda sotto per una definizione del concetto.
- ⁴² G. Sapelli, *Il dramma non sono i neonazi ma l'avanzata dei fanatici dell'austerità*, intervista di Lorenzo Maria Alvaro, «Vita», 26 settembre 2017, disponibile in: <http://www.vita.it/it/article/2017/09/26/sapelli-il-dramma-non-sono-i-neonazi-ma-lavanzata-dei-fanatici-dellaus/144600/> [2 novembre 2017].
- ⁴³ K. Das, *Le sfide della diversità*, cit., p. 18.
- ⁴⁴ L. Emongo, *Intercultura e vita*, «InterCulture», 18, 2010, pp. 57-58.
- ⁴⁵ K. Das, *Le sfide della diversità*, cit., p. 18.
- ⁴⁶ B. Amoroso e S. G. y Paloma, *Persone e comunità*, cit., p. 64.
- ⁴⁷ *Ivi*, p. 68.
- ⁴⁸ *Ivi*, p. 69.
- ⁴⁹ *Ivi*, p. 70.
- ⁵⁰ L. Festa e G. Sapelli, *Italia. Se la Merkel è Carlo V. Dalla resa di Milano al sacco di Roma*, GoWare, Firenze 2014.

- ⁵¹ A. Somma, *Maastricht, l'Europa della moneta e la cultura ordoliberal: storia di una regressione politica*, in A. Barba, M. D'Angelillo, S. Lehdorff, L. Paggi, A. Somma, *Rottamare Maastricht. Questione tedesca, Brexit e crisi della democrazia in Europa*, DeriveApprodi, Roma 2016, p. 39.
- ⁵² F. Cardini, *Astrea e i Titani. Le lobbies americane alla conquista del mondo*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. XI.
- ⁵³ J. Stiglitz (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino 2002.
- ⁵⁴ B. Amoroso, S. G. y Paloma, *Persone e comunità*, cit., pp. 27-8.
- ⁵⁵ M. De Carolis, *Il neoliberalismo, la crisi e la rifeudalizzazione della società*, «Politica & Società», 1, 2016, pp. 73-90.
- ⁵⁶ M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012, p. 56.
- ⁵⁷ *Ivi*, pp. 23-42.
- ⁵⁸ G. Sapelli, *L'Aquila, 16 febbraio 2017* [video file]. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=Y6pNz9fcPdU> [28 aprile 2017].
- ⁵⁹ B. Amoroso e A. Chieragatti, *Cooperazione allo sviluppo: un 'cavallo di Troia'? cit.*, p. 11.
- ⁶⁰ *Ivi*, pp. 11-12.
- ⁶¹ *Ivi*, p. 13.
- ⁶² G. Sapelli, *Caos Med*, cit., p. 27.
- ⁶³ Papa Francesco, *Stiamo vivendo in una terza guerra mondiale a pezzetti*, «www.papafrancesco.net», 26/08/2014, <http://www.papafrancesco.net/stiamo-vivendo-in-una-terza-guerra-mondiale-a-pezzetti/> [10 settembre 2017]
- ⁶⁴ Papa Francesco, *Omelia del Santo Padre Francesco al Cimitero Americano di Nettuno, Giovedì, 2 novembre 2017*, disponibile in: https://w2.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2017/documents/papa-francesco_20171102_omelia-defunti.html [7.11.2017]
- ⁶⁵ W. R. Bion (1961), *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Borla, Roma 1986; D. Anzieu (1981), *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma 1986; J. Chasseguet-Smirgel (1975), *L'ideale dell'Io. Saggio psicoanalitico sulla 'malattia d'idealità'*, Raffaello Cortina, Milano 1991.
- ⁶⁶ O. F. Kernberg (1998), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto, leadership*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 22.
- ⁶⁷ S. Freud (1921), *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, in *Opere complete*, vol. 9: *L'Io e l'Es e altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- ⁶⁸ V. Giacchè, *Anschluss. L'annessione. L'unificazione della Germania e il futuro dell'Europa*, Imprimatur, Reggio Emilia 2013.
- ⁶⁹ K. Das, *Le sfide della diversità*, cit., p. 20. A p. 23 aggiunge: «A mio avviso, sono il sistema dominante e le forze omogeneizzatrici a doversi assumere la responsabilità di mutare i loro meccanismi. Se non si fa questo cambiamento, parlare di dialogo, di interculturalità e di pace diventa futile, sia a livello locale che a livello globale».
- ⁷⁰ B. Amoroso e S. G. y Paloma, *Persone e comunità*, cit., p. 102.
- ⁷¹ *Ivi*, p. 103.
- ⁷² L. Emongo, *Intercultura e vita*, «InterCulture», cit., pp. 49 e 55.
- ⁷³ A. Abbar, *Il rischio comunitarista e gli stereotipi etnici*, cit., p. 119.
- ⁷⁴ L. Emongo, *Intercultura e vita*, «InterCulture», cit., pp. 49 e 55.
- ⁷⁵ A. Abbar, *Il rischio comunitarista e gli stereotipi etnici*, cit., p. 119.
- ⁷⁶ *Ibidem*.
- ⁷⁷ L. Emongo, *Intercultura e vita*, cit., p. 49.
- ⁷⁸ K. Das, *Pensare diversamente l'interculturalità*, «InterCulture», 11, 2008, p. 49
- ⁷⁹ R. Panikkar, *Pace e interculturalità*, cit, p. 13.
- ⁸⁰ *Ibidem*.
- ⁸¹ *Ivi*, p. 14.
- ⁸² *Ivi*, pp. 135-36.
- ⁸³ K. Das, *Le sfide della diversità*, cit., p. 24.

Tra biopolitica e ospitalità: per una pedagogia critica delle migrazioni¹

Between biopolitics and hospitality: towards a critical pedagogy of migrations

EMANUELE ISIDORI, MASCIA MIGLIORATI, CLAUDIA MAULINI

This paper aims to reflect on migrations in contemporary society and globalized world in light of a critical pedagogy aimed to stress some of its key issues, dark sides, and paradoxes. The reflection on migrations will be conducted through an interpretation and understanding model inspired by the concepts of biopolitics and hospitality. In conclusion, the article will highlight how migration actually seems to keep contemporary education in check and claims a new and less rhetorical pedagogy more open to the other and the difference.

KEYWORDS: PEDAGOGY, MIGRATION, BIOPOLITICS, HOSPITALITY, MULTICULTURALISM

Propedeutica Le migrazioni rappresentano oggi una dimensione fondamentale della cultura umana. Nella storia dell'uomo esse hanno rappresentato un fatto 'naturale' motivato da molteplici fattori storici, sociali e culturali come ad esempio la ricerca di migliori condizioni di vita, nuovi territori da poter utilizzare come colonie o spazi per espandere l'eccesso demografico della popolazione di una nazione o di un gruppo etnico².

Concettualmente, la migrazione ha sempre incarnato nella cultura umana una dimensione 'drammatica' dell'esistenza e della vita. Dal concetto di *metoikesis* dei greci – che rimanda all'idea di un cambiamento di residenza legato magari all'appartenenza ad altre *poleis* o popoli e all'essere straniero – si passa all'idea di espatrio, di oltrepassamento di 'limite' territoriale o morale (con il significato anche di 'trasgressione' rispetto ad una regola), di frontiera e bordo dei romani. In Cicerone talvolta il verbo *migrare* (*ex vita*) si trova usato come sinonimo di 'morire'³. *Emigrare* ed *immigrare* sono verbi che nella lingua italiana rimandano non solo a specifiche dimensioni del processo migratorio, ad 'entrate' e ad 'uscite' da territori e nazioni attuate per le finalità più diverse ma anche a

drammatiche (e talvolta 'tragiche') vicende dell'esistenza e della vita delle persone.

La contemporaneità ci ha abituato ad assistere impotenti all'esodo di donne e uomini che lasciano la loro terra di origine costretti dalla violenza della guerra, dalle persecuzioni, dalla mancanza di cibo o anche dal desiderio di conoscere, di aprirsi nuovi orizzonti esistenziali e fare nuove esperienze mettendo a repentaglio la loro vita e legando indissolubilmente l'azione del migrare al pericolo e alla morte.

L'idea della migrazione e dell'esodo accompagna da sempre la storia dell'umanità. La presenza di miti e storie legate all'esodo e alle migrazioni che ritroviamo nelle letterature e nella storia delle civiltà umane sta a significare che la stessa umanità si è 'strutturata' proprio attraverso continue migrazioni. La cultura occidentale è piena di archetipi legati alla migrazione densi di significati pedagogici. Basta solo ricordare Enea, il migrante e il *profugus* per eccellenza che Virgilio ci descrive nella sua *Eneide* come in fuga dalla città di nascita, Ilio, dopo la disfatta del suo popolo contro i greci, ed il suo tragico vagare per terre e mari alla ricerca di una nuova patria e di una nuova terra in cui ricominciare tutto⁴. Da quella migrazione, da

quell'esodo causato da una guerra, si originerà un nuovo popolo e un'intera civiltà – quella romana – che rappresenterà una componente fondamentale della civiltà occidentale.

Tuttavia è solo di recente, in epoca contemporanea, che le migrazioni – più o meno accettate come 'naturali' nel corso della storia europea – sono diventate un problema politico e culturale al punto da mettere in scacco la stessa pedagogia come scienza dell'educazione interculturale, della comunicazione educativa e dell'inclusione sociale. Dinanzi ai problemi che le migrazioni prospettano nella contemporaneità, la pedagogia come scienza dell'accoglienza e della cura umana sembra essere in difficoltà. Una difficoltà data dal confronto con la complessità della dimensione politica che le migrazioni prospettano per l'uomo contemporaneo.

Di fatto la pedagogia contemporanea ritrova nelle migrazioni contemporanee problemi sociali, antropologici e culturali che da sempre ha affrontato e sui quali ha costruito le specifiche epistemologie delle sue curvature e specializzazioni disciplinari. Dinanzi alle migrazioni, la pedagogia è chiamata a confrontarsi con concetti come quelli di globalizzazione, accoglienza, solidarietà, intercultura, etnocentrismo, cittadinanza, libertà, identità, lavoro, *governance*, colonialismo, democrazia, diversità, inclusione sociale, integrazione, geopolitica, terrorismo, relazioni internazionali, beni comuni, distribuzione della ricchezza, accesso alle risorse. Tutti concetti che, oltre a disegnare una mappa delle tematiche della pedagogia contemporanea, rimandano ad intersezioni della scienza pedagogica con le scienze sociali e gli studi culturali e disegnano una possibile agenda – politica e culturale – per la pedagogia del futuro.

Le migrazioni sono strettamente legate all'etologia umana, dal momento che, come si diceva, l'umanità si è sviluppata e continua a svilupparsi attraverso spostamenti e mescolamenti di esseri umani e patrimoni genetici. La pedagogia quindi è chiamata anch'essa – al pari di altre scienze umane che però presentano una maggiore vocazione per il 'descrittivo', come accade ad esempio nel caso della cosiddetta 'sociologia delle migrazioni' – a pronunciarsi e ad entrare – mettendosi anche in discussione – nel dibattito sui problemi etici e

culturali che le migrazioni prospettano, soprattutto in termini 'etici'. Vale a dire nei termini di un'etica che, rifacendosi a un significato legato alla parola *ethos* (parola che in origine nella lingua greca indicava 'il luogo in cui si vive', la 'dimora' e quindi la 'casa'), riflette sul tema dell'accoglienza e dell'ospitalità e sulla comprensione delle norme e delle regole (talvolta contraddittorie e paradossali) di comportamento che ne sono alla base.

La riflessione attuata su questa tematica specifica serve a configurare una pedagogia fenomenologica ed ermeneutico-decostruttiva della migrazione impegnata nel comprendere razionalmente (ed emotivamente) le norme e le regole alla base della negoziazione dell'accoglienza dell'altro in quel processo dialettico tra diritto all'autonomia di movimento delle persone (il desiderio di libertà e di una vita migliore) e imbrigliamento per mezzo di processi e meccanismi di filtrazione, di regolazione degli spostamenti e fissazione delle popolazioni attuati sia per scongiurare il pericolo di forme di 'anomia' e di 'confusione' dell'ordine stabilito e mantenere la 'sicurezza' all'interno degli Stati-nazione, sia per controllare i flussi delle masse di migranti per la loro messa al lavoro in condizioni particolarmente vantaggiose per il capitale.

Le migrazioni tra biopolitica e approccio pedagogico critico

Il discorso sulle migrazioni nella contemporaneità evidenzia tutte le contraddizioni e i paradossi di una retorica politica che la pedagogia, nella sua versione di scienza critica ed emancipativa dell'uomo, non può accettare criticamente ma deve sottoporre a serrata analisi. Oggi, di fatto, il discorso sulle migrazioni appare legato a quella che viene definita la 'biopolitica'; ovvero all'insieme delle forme del potere politico moderno che si costruisce, si afferma, si riproduce e perpetua attraverso meccanismi di controllo che passano in apparenza attraverso gli apparati di sorveglianza degli Stati-nazione le cui azioni sono invece influenzate e controllate sempre più spesso da logiche di tipo capitalistico e corporativo.

Ad esempio, sul concetto di migrazione e di accoglienza si gioca, di fatto, all'interno dell'Unione Europea, la

credibilità non solo di concetti quali quello di cittadinanza e di integrazione dei popoli ma la credibilità stessa della politica (educativa) europea che ci si auspica sia improntata alla solidarietà e all'accettazione dell'altro e della diversità⁵.

Come ha messo in evidenza il filosofo Giorgio Agamben, i meccanismi di controllo sulla popolazione, una volta utilizzati per identificare i criminali, sono oggi di uso quotidiano e sono considerati legittimi e accettati all'interno degli Stati-nazione⁶. Questi meccanismi sono tra l'altro rafforzati continuamente dal paradigma della sicurezza e oggi tenuti costantemente vivi dalla paura del terrorismo. Meccanismi che danno origine, nell'immaginario collettivo, a paure per le quali le persone sono disposte a perdere una parte o anche tutta la loro libertà e a consegnarla a chi può garantire loro la sicurezza, spianando così la strada a forme di dipendenza e di dittatura politica come più volte accaduto e ancora continua ad accadere costantemente nella storia umana. Le paure costruite ad arte per concentrare nelle mani di un solo uomo considerato 'forte' e in grado di mantenere la 'sicurezza' rappresentano il meccanismo che spesso è stato escogitato per permettere l'avvento delle dittature del ventesimo secolo (il caso di Hitler che ha sfruttato la debolezza della Repubblica di Weimar è esemplare in questo senso).

Per come vengono rappresentate e presentate dai media, le migrazioni contemporanee alimentano nei Paesi occidentali paure che sembrano costruite ad arte per inculcare nelle persone timori legati alla loro sicurezza e incolumità e indurle a cedere parte della loro libertà nelle mani di movimenti politici e organismi di controllo che hanno tutto l'interesse ad alimentarle. Del resto è proprio questa paura – utilizzata sia come deterrente che come condizionamento psicologico – a rappresentare oggi, in scenari mondiali caratterizzati da micro-guerre, terrorismo e scontri per il controllo delle risorse e dei territori, uno dei meccanismi che regolano – come ben sanno gli specialisti di queste discipline – i rapporti internazionali sia nel campo della geopolitica sia della geostrategia.

Le migrazioni, di fatto, non sembrano fare altro che acuire nella società contemporanea e negli Stati moderni quella normalizzazione del controllo che è stata spiegata

in profondità dal filosofo francese Michel Foucault soprattutto nella sua proposta teorica sulla biopolitica⁷. Questo meccanismo è complesso e rimanda a un'idea dello Stato come un 'corpo' che deve essere controllato. Le sue 'malattie' e 'infermità' dovute alla presenza di eventuali 'corpi estranei' (e le migrazioni sono considerate un pericoloso veicolo per lo Stato come 'macro-corpo') devono essere 'sanate' attraverso continui controlli. Tale meccanismo – spietato nella sua lucida razionalità – non sembrerebbe lasciare alcuno spazio a concetti quali accoglienza e solidarietà sui quali dovrebbe basarsi, per esempio, la proposta di una pedagogia 'aperta' delle migrazioni. Senza la possibilità di questo spazio di apertura, la pedagogia si viene a configurare come un mero discorso retorico senza alcuna possibilità oggettiva di attuazione concreta delle sue istanze di accoglienza e ospitalità sia nel presente che nel futuro.

Le migrazioni, di fatto, sembrano rappresentare oggi il pericolo principale per la vita degli Stati-nazione come organismi che hanno bisogno di determinare – sulla base di un meccanismo tipico della logica capitalistica incarnato nel concetto di 'esclusività' e di 'privilegio' – chi è 'accettato' e 'accolto' e chi è invece 'escluso' e 'rifiutato' come estraneo dall'organismo stesso.

Foucault ha messo in evidenza come il potere nell'epoca premoderna fosse nelle mani del sovrano che aveva la facoltà di decidere e di scegliere (e da questa possibilità di decidere derivava il suo potere e si accresceva) chi 'far morire' e chi 'lasciar vivere'. Non a caso il simbolismo del potere dei sovrani nell'epoca premoderna era quasi sempre il sangue e la spada. Il potere moderno, invece, a differenza del primo, si basa su concetti quali 'far vivere' o 'lasciar morire'⁸. È all'interno di questo interesse e preoccupazione del potere per il 'far vivere' che la vita emerge non come un 'dono' del sovrano, come accadeva per le epoche passate, ma come centro della dinamica della politica moderna. È da qui che emerge ed ha la sua radice il biopotere.

Lo Stato-nazione è coinvolto nella vita come un corpo che si origina da due poli che si completano a vicenda (al tempo stesso individuale e comunitario). Da una parte, il primo si concentra sulla costruzione del singolo corpo come macchina necessaria per ottimizzare le sue

funzioni e capacità, e comprende istituzioni chiave come la scuola, le istituzioni educative in genere e la fabbrica; questo polo è quello dell'anatomo-politica. Il secondo, invece, si concentra più sulla dimensione plurale e collettiva della vita individuale: cioè sul corpo come specie, controllando la crescita della popolazione, i suoi flussi e spostamenti, la sua riproduzione, le sue dinamiche e la sua circolazione (cioè la biopolitica)⁹.

L'interpretazione foucaultiana del potere ci permette di stabilire un punto di partenza per abbozzare una possibile pedagogia critica delle migrazioni che, come evidenziato dall'interpretazione del Filosofo francese, rappresentano un tema centrale e non marginale della politica e dell'educazione contemporanea. Se infatti l'educazione si colloca – stando all'interpretazione di Foucault – nella dimensione dell'anatomo-politica e viene utilizzata come strumento per il micron controllo dei corpi e, attraverso di essi, delle coscienze, le migrazioni si collocano nella dimensione della biopolitica che ha il compito di utilizzare specifiche forme di potere per controllare gli spostamenti e la circolazione delle persone considerate come un flusso da monitorare costantemente perché possono mettere a repentaglio la vita stessa dello Stato-nazione.

La pedagogia della migrazione si colloca pertanto nello spazio di riflessione che si dischiude tra l'anatomo-politica nella quale, essendo una 'tecnologia del sé', sovrintende al controllo delle coscienze, e la biopolitica, che rappresenta invece per la pedagogia la situazione di fatto nella quale essa si confronta con il potere e le sue forme di controllo e condizionamento politico e nella quale ha la possibilità di scegliere se mettersi oppure no al servizio del potere politico.

In questo contesto, in cui lo Stato-nazione decide chi 'far morire' e chi 'lasciar vivere', è la vita a rappresentare il centro del potere politico e a permettere la germinazione di una società 'normalizzata' secondo gli standard imposti dal potere delle istituzioni biopolitiche che controllano i flussi migratori.

La pedagogia è chiamata quindi a utilizzare gli strumenti critici che possiede per confrontarsi con i meccanismi del biopotere che, emanazione dello Stato-nazione, cerca di contrastare con ogni mezzo a sua disposizione il possibile assorbimento di corpi estranei come possono essere ad esempio i migranti che cercano

di raggiungere le coste del continente europeo per iniziare una nuova vita. Gli Stati-nazione sono disposti ad accettarli se sono funzionali alla logica capitalistica di manodopera a basso costo o risorsa impiegata per generare profitto e per ingrandire, rafforzare e potenziare i loro corpi-organismi.

Gli Stati-nazione attraverso la biopolitica (di cui sono un esempio di emanazione le frontiere) controllano la vita delle persone. Ponendo barriere, essi non fanno altro che rafforzare il loro potere. Un esempio di esercizio del potere biopolitico degli Stati-nazione può essere visto esercitato sui migranti che ogni giorno tentano di varcare le frontiere dei Paesi del continente europeo. È il potere biopolitico degli stati a decidere chi 'far morire' e chi 'lasciar vivere', chi accogliere e ospitare oppure rimandare indietro e destinare a morte certa. Il migrante, il clandestino, il profugo, l'extracomunitario (percepiti anche come una possibile minaccia terroristica) sono funzionali alla logica del potere biopolitico e servono agli Stati-nazione per mettere alla prova ed esercitare i loro strumenti coercitivi e di controllo sui corpi estranei¹⁰.

Così facendo, escludendo i corpi estranei dall'organismo, ponendo barriere e limiti al loro assorbimento da parte dell'organismo centrale, gli Stati-nazione non solo si consolidano e strutturano le loro identità nazionali ma, stabilendo una logica di chi è 'dentro' e di chi è 'fuori' (*in* e *out*), di chi 'merita' o 'non merita' di essere accolto e ospitato, essi fanno sentire 'esclusivi' coloro che vengo accettati o che già vivono all'interno dei loro confini come 'cittadini' che fruiscono di un bene altrettanto esclusivo quale si configura appunto la cittadinanza. Attraverso questo meccanismo, inoltre, gli Stati aumentano il loro valore agli occhi dei loro cittadini in quanto non solo capaci di garantire l'immunizzazione dell'organismo centrale dalla malattia rappresentata dal possibile contagio di corpi estranei (i 'migranti' e gli 'stranieri') ma di presentarsi anche come donatori dinanzi a loro della concessione di un bene prezioso e di un privilegio esclusivo riservato a pochi: la cittadinanza e con essa la libertà¹¹.

Le migrazioni e le ragioni dell'etnocentrismo

La logica con i quali gli Stati-nazioni hanno consolidato e continuano a consolidare la loro identità nazionale è frutto però non solo di una logica oppositiva tra chi sta dentro e chi sta fuori, tra chi è accettato e chi non lo è, tra chi è e merita di essere cittadino e chi non lo è e mai lo meriterà, ma anche di meccanismi legati all'etnocentrismo. L'etnocentrismo sembra essere il nemico per eccellenza dell'accoglienza e un limite e una barriera in apparenza insormontabile per la pedagogia interculturale (ma forse anche il suo punto di partenza, se consideriamo il pregiudizio come qualcosa di ineliminabile e di imprescindibile per la comprensione dell'altro)¹².

Esistono specifiche 'ragioni' (da intendersi qui come 'argomentazioni' basate talvolta più su pregiudizi e valutazioni di tipo emozionale che su un ragionamento razionale) contro l'ospitalità come valore umano e l'accoglienza: vale a dire la forma nella quale concretamente viene attuata e realizzata l'ospitalità. Capire questi meccanismi e il loro funzionamento è il punto di partenza per la strutturazione di una pedagogia critica delle migrazioni che si configura in primo luogo come una 'pedagogia dell'accoglienza' in grado di smascherare la retorica che talvolta si trova nascosta dietro questo concetto¹³.

L'ospitalità e l'accoglienza sono problemi educativi che rimandano naturalmente anche a una dimensione etica e sociale e hanno bisogno della pedagogia quale scienza che vede nell'educativo la possibilità di una risoluzione pacifica dei conflitti e una finestra sempre aperta di dialogo e confronto. Le ragioni dell'etnocentrismo che remano contro i valori dell'ospitalità e dell'accoglienza come pratica etica umana sono molteplici. Alcune di queste 'ragioni' contro l'accoglienza che sono diffuse nella società – ci riferiamo soprattutto a quella italiana nella quale il problema delle recenti migrazioni dall'Africa sta aprendo un drammatico dibattito sul diritto all'accoglienza e sulla solidarietà verso gli stranieri – sono le seguenti:

1) Le migrazioni verso l'Europa sono dettate oggi per lo più da motivazioni di tipo economico. Anche la maggior parte delle migrazioni che si verificano in altri continenti è di questo tipo. Spesso le migrazioni sono il

risultato di precise strategie economiche e si collocano nel contesto di precise scelte fatte dai singoli migranti motivati dal desiderio di una vita diversa (percepita come migliore) e attratti dai valori e dagli stili di vita dell'Occidente.

2) La paura della perdita di identità rappresenta spesso una delle preoccupazioni maggiori per le popolazioni dei Paesi principali mete dei flussi migratori.

3) La paura precedente si lega a quella della perdita dell'identità religiosa. In un'epoca nella quale i flussi migratori verso l'Europa provengono dai Paesi del Vicino e medio Oriente e dall'Africa nei quali predomina la religione musulmana, questa paura è ampiamente diffusa nella popolazione europea e dà vita ad angosce e paure.

4) La paura di una mancanza di controllo sulle persone migranti che, stabilizzandosi in un dato territorio, possono generare conflitti e rappresentare un pericolo per la sicurezza pubblica e l'incolumità delle persone. Esiste il pregiudizio diffuso che il migrante, non avendo un lavoro, possa essere disposto a tutto pur di sopravvivere.

5) La mancanza di lavoro e la disoccupazione più o meno diffusa in molti strati della popolazione dei Paesi che rappresentano le mete dei flussi migratori determinano paure legate alle condizioni di occupabilità nelle persone.

6) L'ospitalità e l'accoglienza richiedono il rispetto di norme e regole di comportamento, generano attese di dimostrazione di gratitudine per il Paese accogliente, e sono legate a reciprocità che spesso non sembrano essere rispettate dai migranti.

7) Se le persone hanno diritto alla libertà di muoversi e di spostarsi, di migrare per migliorare le loro condizioni di vita, esiste però anche il diritto e la sovranità degli Stati e delle nazioni non solo di regolamentare e controllare i flussi ma anche eventualmente di decidere di non accoglierli *tout court*, adducendo motivazioni legate alla ripartizione delle risorse, alla sicurezza interna, alla preservazione delle identità nazionali, all'incolumità stessa delle persone migranti che mettono a repentaglio la propria vita nella migrazione.

8) Le migrazioni impoveriscono i Paesi, le regioni e i territori dai quali i migranti provengono facendo perdere loro risorse per il futuro.

9) Le migrazioni nel mondo contemporaneo non sono tanto la conseguenza del colonialismo europeo dei secoli XIX e XX quanto piuttosto di quello culturale che diffonde messaggi legati alla ricchezza e al benessere che influenzano l'immaginario dei migranti e li spingono all'emigrazione.

10) Le migrazioni mettono in evidenza non solo le contraddizioni della politica dell'Unione Europea che afferma di basare i suoi valori sulla libertà di circolazione delle persone, dei beni e delle merci ma anche l'insensatezza della retorica che parla della fine delle cosiddette 'grandi narrazioni' della modernità, concetto ritenuto fondamentale per la teorizzazione del Postmoderno. L'affermazione tipica del postmoderno che constata come non vi siano più narrazioni dominanti nell'Occidente si rileva insensata alla luce della presenza di due narrazioni oggi più forti e vive che mai: quella del capitalismo che, irradiando immagini di benessere, si rivela una sorta di specchietto per le allodole per i migranti, disposti a tutto pur di inseguire il sogno legato a quell'immagine; e quella degli Stati-nazioni che, ben lontani dall'essere definitivamente tramontati, rappresentano ancora il sistema e il modello di organizzazione dei popoli più diffuso con tutte le forme di chiusura nazionalistica che ne conseguono.

Queste ragioni, che possono in realtà anche essere contestate, vanno tuttavia considerate come la spia della complessità (educativa) del discorso sull'accoglienza nel contesto dei processi migratori nell'epoca della globalizzazione contemporanea. Infatti le ragioni dell'emigrazione sono dettate da fattori molto più complessi di quelli che risultano dall'elenco semplificato che è stato sopra presentato. Questi fattori non sono solo di natura economica e culturale ma riguardano dimensioni legate alla sfera politica nella quale il post-colonialismo gioca ancora un ruolo predominante. Il post-colonialismo nell'era della globalizzazione nella quale il capitalismo è diventato un modello culturale e antropologico dominante ha assunto forme non sempre chiaramente identificabili. Una cosa è certa: le forme di economia predatoria perpetuate dal modello capitalista attuato e imposto – non a caso –

dagli ex Paesi coloniali, ad esempio, sui Paesi del continente africano hanno assunto dimensioni ancora più subdole attraverso l'imposizione di pratiche consumistiche che contribuiscono a impoverire quei Paesi.

Ecco allora che il continente africano si trasforma nella "pattumiera d'Europa"¹⁴, le sue risorse minerarie, ambientali e alimentari vengono continuamente depredate (si pensi al caso del petrolio nel Delta del Niger) e i conflitti che caratterizzano alcune parti del suo territorio e i suoi gruppi etnici, sia nel passato che nel presente, vengono alimentati dagli interessi di *corporation* o gruppi di potere riconducibili agli ex Paesi colonialisti.

Tenendo conto di questo quadro, e per rispondere a molte delle implicazioni presenti nelle "ragioni" contro l'accoglienza che sono state proposte sopra, possiamo affermare che le migrazioni dall'Africa o dai Paesi di altri continenti rappresentano una "giusta" rivincita di quei popoli nei confronti di uno sfruttamento economico e delle risorse che continua ad essere operato su di essi dai Paesi occidentali¹⁵. Si tratta, in realtà, della rivincita nei confronti di un'economia e di una politica predatoria di tipo neocolonialista sviluppata su scala globalizzata che continua a generare disuguaglianze e discriminazione nell'accesso alle risorse.

Di fatto, una delle principali responsabilità del mondo occidentale nel quale si trovano gli ex Paesi colonialisti (ed ora di fatto definibili come 'neocolonialisti') consiste nel non aver dato – per esempio ai Paesi dell'Africa – quelle forme di autonomia e capacità di gestione dei sistemi di governo nella prospettiva della democrazia. Sembra come se quell'autonomia tante volte auspicata per questi Paesi (attraverso la cooperazione internazionale, per esempio) da parte delle potenze occidentali non abbia mai incontrato una reale volontà di attuarla. Il mantenimento di questa dipendenza (culturale, economica, politica, ecc.) appare del resto sempre funzionale all'interesse dei gruppi di potere economico e politico occidentali. Non è vera, pertanto, la 'ragione' nella quale si afferma che il colonialismo non è la causa delle migrazioni contemporanee: esso ne è di fatto la radice e la conseguenza.

È inoltre contestabile la ‘ragione’ che afferma che le migrazioni impoveriscono i Paesi di origine dei migranti sottraendo forza lavoro e capitale umano per il loro sviluppo. Infatti è noto come vi siano intere economie di Paesi del mondo che si reggono sulle rimesse dei loro concittadini all’estero (i casi più noti sono quelli dell’Ecuador, della Moldavia, dell’Ucraina, del Bangladesh, del Senegal, del Ghana, ecc.). Spesso – nel caso delle migrazioni dall’Africa nella quale la cultura comunitaria e di villaggio è molto diffusa e radicalizzata – il migrante rappresenta una risorsa e un investimento di cui beneficerà l’intero gruppo e villaggio che mette a disposizione le risorse finanziarie per rendere possibile ed effettiva la sua migrazione.

Esistono inoltre pregiudizi e stereotipi riguardo alle migrazioni che sono prodotte e alimentate dalle modalità con le quali l’immigrato e le migrazioni stesse vengono rappresentato nei media italiani che li associano a paura, insicurezza, delitti e comportamenti devianti e a rischio¹⁶. Questi stereotipi e pregiudizi falsano anche la percezione del possibile ruolo del migrante quale lavoratore nella nuova società che lo ospita. I migranti risultano a tutt’oggi integrati nella società italiana. Con un numero totale di quasi 2,7 milioni, essi valgono 123 miliardi di Pil e producono il 9% della ricchezza italiana, rappresentando quasi l’11% della forza lavoro in Italia¹⁷.

È quindi del tutto falsata e non trova alcun fondamento l’immagine dello straniero migrante che non trova occupazione o che non vuole lavorare nella nuova società che lo accoglie. Spesso il migrante diventa “imprenditore di se stesso” e genera forme di micro-economia che, come si è già detto, si integrano e contribuiscono in maniera più o meno rilevante all’economia della nazione ospitante.

Per concludere le critiche all’apparente “razionalità” delle ragioni contro l’accoglienza e, in particolare, contro quella che afferma il diritto e la libertà degli Stati-nazione di non accogliere i migranti, va detto che l’accoglienza è un dovere della democrazia: un Paese che intenda definirsi ‘democratico’ (cioè aperto alla diversità e alla differenza, pronto al riconoscimento dei diritti dell’altro, capace di regolare con spirito di equità i suoi doveri e predisposto alla ‘cura’ dell’altro nel nome dell’appartenenza ad una comune umanità, ecc.) non

può non accettare il principio dell’accoglienza che le migrazioni prospettano. Di fatto, l’accoglienza è un imperativo morale della democrazia.

Pertanto, quelle che abbiamo chiamato le ‘ragioni’ dell’etnocentrismo – legate come sono a pregiudizi, stereotipi e immagini falsate delle migrazioni – se non vengono comprese attraverso un processo di comprensione critica che passa per l’educazione, rischiano (come del resto sta già accadendo) di far emergere fenomeni di razzismo, xenofobia e rifiuto incondizionato dell’altro¹⁸.

La diffidenza verso l’accoglienza dei nuovi migranti in Europa si scontra con il ‘culturocentrismo’ (termine che secondo alcuni risulta più appropriato per indicare i problemi e le tematiche dell’etnocentrismo nelle società complesse) e mette a dura prova i principi stessi della democrazia occidentale e dell’etica sociale nella società europea.

Dinanzi al problema delle migrazioni – come dicevamo in precedenza – l’educazione (e la pedagogia che ad essa sovrintende) appare assistere impotente ad una complessa situazione politica e culturale nella quale la dimensione razionale e quella emozionale si incontrano e si scontrano chiamando in causa l’educazione stessa e le sue modalità di attuazione¹⁹.

Le ragioni dell’ospitalità

Se l’accoglienza si scontra oggi con il culturocentrismo e il diritto delle persone a essere diffidenti, ad avere paura e a nutrire pregiudizi nei confronti dell’altro, è anche vero che esiste il dovere dell’educazione di combattere tali convinzioni e pregiudizi. Le migrazioni stanno mettendo a dura prova i principi stessi dell’educazione europea e della democrazia nelle società occidentali.

Da un punto di vista politico, abbiamo visto come il sistema degli Stati-nazione abbia bisogno di creare e legittimare le esclusioni perché l’esclusione determina e dà valore all’essere inclusi. L’inclusione dà valore all’esclusività di un privilegio, quello della fruizione della cittadinanza e della possibilità di fruire dei beni e dei diritti che essa implica, tra i quali la libertà di muoversi e di spostarsi liberamente per vivere e lavorare.

La chiusura delle frontiere in un'epoca nella quale, come ha sottolineato il filosofo Franco Cassano, è dominante l'antropologia dell'*homo currens*, di un'umanità che si muove continuamente e ricerca e scopre mille sentieri per superare le frontiere e ritrova nel muoversi l'essenza stessa e la ragione del suo esistere, le chiusure non hanno alcun senso e richiedono un impegno etico per essere superate e abolite²⁰.

Le frontiere sono in contraddizione con l'essenza stessa dell'umanità e con i principi dell'educazione umana che trova nei valori dell'ospitalità e nella modalità della loro attuazione tramite l'accoglienza, la base preparatoria per il suo sviluppo. Le contraddizioni della società democratiche e dell'educazione occidentale rispetto ai valori dell'ospitalità sono state messe in evidenza da Jacques Derrida in un noto saggio scritto sul finire degli anni Novanta.

Nel saggio *Sull'ospitalità* Derrida ha messo in evidenza come l'ospitalità e l'accoglienza che ne deriva come gesto e comportamento umano di apertura all'altro e alla sua diversità non rappresentano soltanto un capitolo dell'etica ma l'etica stessa e la sua essenza. Essa rimanda alla dimensione fondamentale con la quale l'umanità abita il mondo e lo rende un ambiente autenticamente umano²¹. La migrazione, in fondo, pone dinanzi ai nostri occhi e fa irrompere in tutta la sua drammaticità il problema della venuta dell'altro. Un altro che non conosciamo, che ci è sconosciuto, che parla un'altra lingua e professa una religione diversa dalla nostra. Questo irrompere dell'altro nelle nostre vite, della sua presenza anche corporea segnata dalla differenza nel colore della pelle e negli usi e costumi quotidiani, si presenta come distrutturante per il nostro pensiero e le nostre convinzioni.

Questa presenza che l'altro prospetta con il suo avvento apre questioni e interrogativi che rimettono in discussione non solo noi stessi ma la 'nostra' tradizione e l'educazione sulla quale l'Occidente ha costruito la sua identità. Secondo Derrida, il problema dell'ospitalità e dell'accoglienza rimanda a questioni complesse che riguardano non solo l'essere, la giustizia e il problema dell'altro come problema sociale, etico ed anche religioso ma anche dell'altro come problema politico legato al diritto, alle norme e alle leggi che regolano il funzionamento della comunità umana.

È questo contrasto tra le due dimensioni a determinare i paradossi e le contraddizioni dell'ospitalità e dell'accoglienza che le migrazioni prospettano nel loro possibile drammatico conflitto che oscilla continuamente tra un orientamento al diritto e uno alla giustizia/equità. Da questo conflitto non solo scaturisce il problema politico ed educativo dell'accoglienza stessa ma anche quella distinzione fondamentale che rimanda alle definizioni di 'migrante', 'immigrato', 'clandestino', 'parassita', 'ospite' legittimo o illegittimo che sia, ecc. Il problema dell'ospitalità (e al tempo stesso dell'accoglienza) è che essa è assoluta, totale e incondizionata, oppure non esiste: se non fosse tale, non avrebbe senso, non potrebbe esserci perché non potrebbe neppure essere pensata.

Il problema è che l'ospitalità e l'accoglienza come concetti generali che sono alla base dell'etica e dell'educazione (l'accoglienza implica la cura che rappresenta una categoria fondamentale dell'educazione) sembrano suggerire una rottura definitiva con la legge dell'ospitalità e dell'accoglienza come diritto o dovere e come patto su cui si basa la convivenza umana (l'accoglienza rimanda di fatto all'inclusione che rappresenta uno degli aspetti fondamentali della socializzazione)

L'ospitalità assoluta richiede infatti (forse non solo 'metaforicamente') di 'aprire la porta' della propria casa e offrirla allo straniero sia a quello riconoscibile e con un suo statuto sociale di straniero che all'altro sconosciuto e anonimo come può essere un migrante, offrendogli un luogo nel quale stare e dimorare senza chiedergli né una reciprocità (accettando ad esempio un patto) e neppure il suo nome. La legge dell'ospitalità giusta e assoluta impone pertanto di rompere con l'ospitalità di diritto, con la legge o la giustizia come diritto.

In fondo il problema dell'accoglienza nel contesto delle migrazioni contemporanee ha a che fare con l'antinomia tra un'ospitalità condizionata (da regolamentazioni ed interessi di parte anche nel contesto della logica capitalistica come ad esempio accade nel caso delle ONG)²² e un'altra tipologia di ospitalità, quella incondizionata.

L'accoglienza nel contesto delle migrazioni contemporanee sembra dunque muoversi in quel

dilemma identificato da Derrida tra un'ospitalità incondizionata che va oltre il diritto, il dovere o la politica, e l'ospitalità circoscritta dal diritto e dal dovere. Questa separazione e divario sembrano e sono di fatto insormontabili ed irreconciliabili ed individuano la dinamica della dialettica tra 'accoglienza' e 'non accoglienza' che caratterizza il discorso sulle migrazioni nella contemporaneità.

Le ragioni della pedagogia e la possibilità dell'accoglienza

Possiamo dire che la pedagogia come scienza della riflessione sull'educativo si trova oggi a riflettere su questa interminabile dialettica che vede contrapposti due poli (e due specifiche tipologie di etica): quello dell'ospitalità/accoglienza incondizionata o iperbolica da una parte, che vede la presenza di un'etica che intende regolamentare (e trattare) secondo logiche anche sproporzionali, non razionali e fuori da ogni calcolo o interesse il rispetto e l'accoglienza come il dono incondizionato che niente richiede in cambio; e quella condizionata e giuridico-politica dall'altra, quella cioè sulla quale si fonda l'etica come riflessione e negoziazione delle regole di comportamento nelle relazioni degli esseri umani tra di loro attuata secondo la logica dello scambio, del principio del *do ut des*, della proporzione, della norma, della convenienza e di una logica distributiva.

Queste due etiche e posizioni di fronte alle quali la pedagogia viene a trovarsi implicano per la pedagogia stessa una scelta e una responsabilità. Mentre la prima etica dell'ospitalità e dell'accoglienza sembrano rimandare a una dimensione che possiamo definire 'emozionale' e sotto molti aspetti 'religiosa' nella concezione dell'accoglienza, la seconda invece rimanda a una dimensione politica e razionale. È il diritto e la legge a regolare la seconda dimensione dell'accoglienza che sembra rimandare a un'etica che possiamo definire 'laica' e meno ispirata, ad esempio, ai valori delle grandi religioni che proprio l'accoglienza e l'ospitalità hanno messo al centro dei loro valori fondanti (si pensi al Cristianesimo, ai valori del Vangelo o a quelli dell'Ebraismo con i significati fondamentali attribuiti

all'ospitalità e all'accoglienza come mostrati nella Bibbia).

Il dibattito sull'accoglienza, oltre ad aprire interrogativi sul presente di straordinaria attualità, muovendosi su queste due posizioni in apparenza assolutamente inconciliabili tra loro (anche se strettamente interrelate l'una con l'altra), richiede alla pedagogia una precisa scelta e presa di posizione tra la legge incondizionata dell'ospitalità e dell'accoglienza come qualcosa di desiderabile e di assoluto e il diritto, la politica e l'etica dell'accoglienza condizionati da interessi e strategie economiche e culturali.

Uno dei problemi metodologici che la pedagogia come scienza sociale può contribuire a risolvere potrebbe essere, ad esempio, come tradurre concretamente l'accoglienza della prima tipologia di etica – quella incondizionata – in una politica, in un'etica, e in un diritto che possa portare a pratiche effettive accoglienti in grado di risolvere molti dei problemi delle migrazioni contemporanee e portare a buone prassi o a strategie individuali o comunitarie che possano apportare un contributo al progresso dell'umanità in termini di convivenza pacifica tra gli esseri umani.

Di certo queste possibili strategie passano per la trasmissione, il consolidamento e l'inculcamento di specifici valori da una generazione all'altra. La pedagogia può contribuire a realizzare tutto questo attraverso l'educazione che non è altro che un processo che aiuta ad avvicinare le persone l'una a l'altra aiutandole a riflettere, a capire e a ritrovarsi in una comune origine. La pedagogia, inoltre, oltre ad avere a sua disposizione il sapere dell'educazione interculturale, può fungere da scienza progettuale dell'accoglienza e mettere a disposizione delle persone il suo specifico *know-how* riferito all'intervento educativo²³.

Il compito della pedagogia come scienza critica ed emancipativa consiste, di fatto, nell'aiutare le persone a scoprire la loro comune appartenenza e a ritrovarsi non in un'asettica ma in una personale interdipendenza di relazioni. Una volta ritrovatesi e riconosciutesi in questa comune interdipendenza e comune appartenenza, le persone avranno occasione di trasformare quest'ultima in quella prossimità umana che vede nell'altro una persona 'prossima' con la quale condividere il destino

umano e avviare quell'esperienza personale della solidarietà che è alla base dell'accoglienza.

La realizzazione dell'accoglienza, del resto, non è soltanto qualcosa di generico dettata da esigenze legate al problema delle migrazioni nel mondo di oggi ma un'esigenza strutturale della società civile e democratica. Infatti: «una società, per essere civile, deve comprendere i bisogni dell'intera collettività umana. [...] Occorre offrire l'immagine di un uomo nuovo, un uomo che, riconoscendo e affermando i propri diritti, sappia coniugarli con quelli degli altri senza trincerarsi, per prevalicarli, nell'affermazione della ineluttabilità delle diversità degli uomini»²⁴.

Bisogna essere consapevoli che il fenomeno migratorio è qualcosa di strutturale rispetto all'umanità e all'umano. Il nomadismo – diventato oggi una metafora stessa della condizione umana – è da sempre una modalità esistenziale degli esseri umani. Non accettare questa condizione di fatto e l'«ineluttabilità» (termine che utilizziamo qui non con un'accezione negativa) delle migrazioni come situazioni di fatto e della migrazione come filosofia stessa del pensiero e dell'esistenza personale (tutti noi siamo il risultato di mescolamenti di patrimonio genetico in seguito a continue migrazioni di tipo regionale o nazionale) significa non aver recepito le istanze stesse dell'educazione quale perfezionamento delle competenze che sovrintendono alla comprensione del mondo in cui viviamo e come socializzazione migliorativa della vita comunitaria attraverso l'accoglienza e l'integrazione degli «altri» come risorse.

È vero che l'educazione interculturale – vale a dire lo strumento di risposta prettamente pedagogica che la pedagogia in senso stretto possiede di fatto per fronteggiare i problemi delle migrazioni che sono di competenza della sua sfera specifica – si trova oggi a dover fronteggiare problemi diversi da quelli del passato²⁵. La causa di tutto questo è senza dubbio il carattere peculiare assunto dalle migrazioni nella contemporaneità che le rende assai diverse e per certi aspetti non confrontabili con quelle del passato.

Le migrazioni oggi si presentano precarie ed estremamente disordinate. Spesso esse vengono vissute dagli emigrati con la passività acritica e la mancanza di entusiasmo del nuovo oppure con la volontà di rimanere

sempre e a tutti i costi stranieri. Lo straniero sperimenta spesso su se stesso una profonda crisi di identità che se non fronteggiata rischia di avere gravi conseguenze sul piano della sua integrazione e su quella eventuale delle sue figlie e figli. Un banco di prova della pedagogia interculturale è rappresentato oggi – ad esempio – dalla crisi di identità nei minori migranti o nei figli di emigrati. Venendosi a trovare in una situazione di immaturità e immersi in due culture (di cui una magari è proprio quella islamica nella quale cultura e religione vengono ad essere di fatto un insieme talvolta inseparabile) essi avvertono come difficile la realizzazione di un'integrazione consapevole.

Senza modelli parentali di riferimento – spesso magari in contrasto o profondamente diversi rispetto a quelli del paese accogliente – e vivendo il contrasto dicotomico fra la cultura di origine e quella locale «accogliente», i bambini figli di migranti tendono con la crescita a sottoporre a dura critica le figure idealizzate dei genitori e a rifiutare talvolta la stessa famiglia di origine²⁶. Questo crea un disagio e uno spaesamento che possono portare a ricercare immaginarie identità perdute magari in forme di pseudo-religione o pseudo-culture. Non è forse un caso che, come hanno dimostrato i tragici eventi degli attentati sulle Ramblas di Barcellona, Spagna, nell'agosto del 2017, organizzazioni terroristiche come l'ISIS abbiano utilizzato per quegli attentati – dopo averli indottrinati – minori e giovani che si trovavano nella situazione che abbiamo descritto nelle righe precedenti²⁷.

Nel contesto delle migrazioni e dell'accoglienza, pertanto, la pedagogia interculturale si trova a dover fronteggiare anche questi specifici problemi di non facile soluzione. Il bipolarismo culturale che vive (o che si immagina che vivrà) il migrante rende spesso difficile non solo la possibilità dell'integrazione ma anche la strutturazione del primo ambiente di accoglienza del migrante.

La pedagogia quale scienza umana si rende conto che non è facile realizzare – attraverso il primo stadio dell'accettazione dell'altro attuato attraverso l'accoglienza – l'incontro tra culture diverse quando ciascuna esprime identità forti che tendono a chiudersi in se stesse (per paura e per timore di perdere le rispettive identità) e a rafforzarsi servendosi della

strategia di utilizzare l'altro a proprio vantaggio per perseguire i propri scopi e obiettivi²⁸.

Diffidenza, confronto polemico, difesa delle proprie tradizioni e culture, irrigidimenti e incomprensioni rendono ardua e complessa l'accoglienza nel contesto delle società complesse contemporanee²⁹. Senza intervento educativo e l'assunzione di un punto di vista etico e l'impegno educativo (ed economico-politico) per superare le situazioni oggettive nelle quali si trova immerso il migrante, il progetto sociale e pedagogico dell'accoglienza non potrà mai essere attuato e il suo discorso rimarrà sempre nel limbo della pura retorica.

Per il paese di accoglienza l'immigrato è, come si è visto, un corpo estraneo nella 'fisiologia' del suo tessuto sociale locale. L'immigrato ha valore solo se funzionale allo sviluppo del sistema economico e svolge lavori non accettati dai locali. L'emigrato, a sua volta, vede il nuovo paese di accoglienza solo in funzione del suo interesse economico (un luogo dove lavorare e guadagnare) o politico (un luogo dove trovare rifugio). È questo interesse e la motivazione che sta dietro ad esso a fare accettare al migrante la sua condizione di migrante ed eventualmente a subirla.

In questo gioco complesso nel quale ciascuno cerca di utilizzare l'altro per i propri interessi, il paese di accoglienza, in realtà, di solito non vuole realmente integrare l'immigrato ma assimilarlo così da incorporarlo totalmente nella 'fisiologia' del suo corpo sociale e risolvere definitivamente il problema. L'emigrato, a sua volta, tende a mantenere la sua cultura, non fa alcuno sforzo e forse non vuole essere integrato; inoltre, rifiutando di essere considerato un 'emigrato' a vita, non fa altro che continuare e favorire il suo processo di non integrazione ed emarginazione.

Cosa fare allora concretamente – ad esempio nella scuola o nei centri educativi – per poter superare stereotipi e pregiudizi che caratterizzano le migrazioni e impediscono di fatto l'attuazione di forme autentiche di accoglienza? Tenendo conto del fatto che esistono specifiche metodologie di intervento che sono oggetto di studio da parte sia della pedagogia sociale che interculturale, crediamo che la metodologia educativa per l'integrazione debba prospettarsi come un insieme di strategie e azioni sistemiche che coinvolgano sia la scuola che la famiglia dei giovani migranti. Queste

strategie debbono basarsi su un processo ermeneutico che passa attraverso la sequenza circolare interpretazione-comprensione-decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi nei confronti degli immigrati e dell'immigrazione. Il pregiudizio è spesso alimentato, come sappiamo, dalla non conoscenza dell'altro e lo stereotipo è il risultato di una costruzione culturale (nello specifico del caso italiano, abbiamo evidenziato come siano i media a costruire principalmente tali stereotipi).

Un evento ad esempio, organizzato da una scuola o un centro educativo che possa far conoscere, attraverso la viva voce dei protagonisti, il dramma delle migrazioni e le sue "ragioni" da parte di chi è costretto a viverle³⁰; oppure eventi nei quali possano trovare spazio narrazioni, storie di vita o racconti personali dell'esperienza della migrazione da parte dei giovani migranti o dei loro genitori e che siano rivolti ai membri della comunità accogliente di uno specifico territorio possono rappresentare un'occasione di confronto e di messa in discussione di pregiudizi e stereotipi.

Organizzare "festival" o "feste" dell'accoglienza per favorire occasioni di scambio, confronto e reciproca conoscenza attraverso percorsi o attività educative per minori e adulti finalizzate a favorire la mutua comprensione unite ad attività formative di tipo critico (che ad esempio possono partire dall'approccio biopolitico al tema delle migrazioni che abbiamo utilizzato in questo saggio) possono rappresentare sicuramente strategie efficaci per favorire in modo flessibile l'avvio di una sensibilizzazione verso una cultura autentica dell'accoglienza.

Conclusioni

La domanda che ci poniamo a questo punto è: in un contesto così complesso caratterizzato da logiche altrettanto complesse e contrastanti in cui ciascuno sembra giocare una partita nella quale non sembra esserci spazio per l'etica kantiana del non trattare mai l'altro come un mezzo ma come un fine in se stesso, può esservi ancora spazio per una pedagogia dell'accoglienza (e delle migrazioni) che vada oltre la dimensione retorica sia pedagogica che politica?

Una pedagogia dell'accoglienza può chiaramente essere perseguita attraverso l'impegno di un'educazione interculturale che rifletta criticamente sulle migrazioni contemporanee e le legga alla luce dei paradossi e delle contraddizioni che esse prospettano rispetto ai valori di libertà, pace, giustizia, fratellanza, democrazia, pluralismo e cittadinanza dinanzi alle moderne società occidentali che su questi valori affermano di fondarsi. Chiaramente, una pedagogia dell'accoglienza e delle migrazioni ha bisogno di essere inserita in un preciso progetto politico che necessariamente deve passare per la scuola; magari attraverso specifici programmi che sviluppino competenze psicologiche e pedagogiche in grado di aiutare le nuove generazioni ad almeno 'accettare' (in un primo momento) la convenienza come primo passo per l'accoglienza, come abbiamo suggerito nel paragrafo precedente.

Tuttavia non è tanto la scuola quanto piuttosto la famiglia il primo agente educativo che dovrebbe aiutare le giovani generazioni a sviluppare tali competenze preludio all'educazione interculturale. Ma sia la scuola che la famiglia oggi non sembrano essere sempre convinte e preparate per questo compito che viene richiesto loro. Quello che sembra mancare di fatto nel nostro Paese – Stato-nazione terra di migrazione e di emigrazione – è un'autentica politica che renda condivisibile il valore dell'accoglienza e delle diversità. Vale a dire, il valore di una cultura che non sia soltanto basata sull'utile, sull'egoismo e sullo sfruttamento dell'altro ma sul principio della dignità delle persone. Questo principio ha il suo fondamento nel riconoscimento dell'uguaglianza in dignità di ogni essere umano riconosciuto come persona capace di fruire di tutti i diritti (e i doveri) che gli competono: primi fra tutti la libertà e il diritto alla diversità e al rispetto.

La pedagogia dell'accoglienza parte da una visione critica e pluralistica dell'uguaglianza autentica e cerca di definire le regole della convivenza senza però avere come scopo primario quello di persuadere o inculcare e neppure insegnare nuove etiche o convertire a nuove religioni³¹.

Affinché i valori dell'accoglienza non rimangano puri assunti metafisici è necessario, del resto, che essi siano riconosciuti e vissuti realmente dalle persone e non

rimangano meri discorsi retorici privi sia di fondamento che di volontà ad essere attuati rispetto ai valori che propugnano. I valori della pedagogia dell'accoglienza sono, in fondo, i valori di quell'«uomo nuovo» che tutte le pedagogie hanno desiderato. Sono gli stessi valori che la pedagogia cristiana, fondandosi sul Vangelo, ha sempre auspicato e che condivide con gli assunti (laici) di quella «educazione all'essere persona» che dal Novecento è al centro di molte teoresi educative.

La pedagogia dell'accoglienza è impegnata a promuovere la cultura della diversità come condizione «esistenziale» che dà senso all'umano ed all'umanità e riconosce in tutte le persone quella dignità che deriva dal ritrovarsi in un'origine e in un'immagine comune (che per i laici è l'uomo stesso e per i Cristiani il Dio dell'Amore e della Misericordia).

In fondo, a ben vedere, l'educazione è un'azione di avvicinamento all'altro che è sempre personale e si basa su un processo di comprensione progressiva che procede per *insight*. È sempre in una maturazione avvenuta in maniera personale e libera, infatti, che noi arriviamo a comprendere l'altro e a sentirlo nostro *sodalis* costruendo con lei o con lui quella rete di solidarietà che rappresenta l'essenza stessa della nostra *humanitas*. L'educazione è un processo che avviene *in interiore homine* ed anche i suoi «risultati» – il perseguimento dei suoi «obiettivi» se così li vogliamo chiamare – vanno ritrovati in questa dimensione intima e del tutto personale di ogni essere umano.

Alberga nel cuore di ogni singola persona la scelta dell'accettazione o meno dell'altro. La prospettiva critica sull'accoglienza e le migrazioni contemporanee lasciano intendere che la logica utilitaristica e l'etica tradizionale – quella che accetta e accoglie *sub condicione* e secondo il principio del *do ut des*, per intenderci – ha fallito e continua a fallire sia dal punto di vista politico che pedagogico. Nell'accoglienza – come ha messo in evidenza Derrida – non può valere una logica razionale e condizionata da fattori utilitaristici. O l'accoglienza è totale oppure non si dà, perché altrimenti non ci sarebbe più accoglienza. A ben vedere, la ragione pedagogica che sovrintende all'accoglienza è la ragione del cuore; essa parte da un'emozione, è soggettiva e rimanda ad una scelta personale.

Abbiamo visto come nella biopolitica (capitalistica) e nell'educazione, nell'etica e nella 'ragione razionale' che si ispira ad essa non c'è spazio per l'accoglienza ma solo retorica e calcolo. Poiché l'accoglienza sembra ascriversi nella dimensione dell'emozionalità e del sentimento, crediamo che la pedagogia cristiana come pedagogia dell'apertura e dell'accettazione incondizionata all'altro (talvolta anche ai limiti estremi della razionalità) rappresenti il punto di partenza per un'autentica riflessione sulle migrazioni e sull'accoglienza stessa nell'epoca della globalizzazione. Ciò non significa che l'accoglienza sia qualcosa di 'irrazionale' (e vada concepito solo nei termini di un dono di 'carità' nell'accezione banalizzante del termine non approfondito nel significato cristiano) ma anzi rappresenta quanto di più 'realistico' e 'razionale' possa esserci in quanto il suo eventuale 'non darsi' rappresenterebbe quanto di più assurdo e di paradossale si possa concepire in relazione alla natura della specie umana e dell'umanità.

L'accoglienza quindi non rappresenta – come avevamo invece ipotizzato all'inizio della nostra trattazione – uno scacco alla ragione ma una messa alla prova (continua) della ragione stessa che solo una pedagogia coltivata

attraverso un'educazione che procede dal cuore dell'uomo e da una scelta libera dalla quale scaturisce una responsabilità personale può governare. Crediamo che per realizzarsi nella sua modalità pedagogica, l'accoglienza debba attuarsi come 'solidarietà' concreta e 'atto di giustizia' che trova nell'apertura totale e incondizionata all'altro e in parole profetiche come quelle di Giovanni Paolo II «Non abbiate paura!»³² il suo senso, la sua logica e la sua ragione.

EMANUELE ISIDORI

MASCIA MIGLIORATI

CLAUDIA MAULINI

University of Rome "Foro Italico"

¹ L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori; nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Emanuele Isidori, *Introduzione, Le migrazioni tra biopolitica e approccio pedagogico critico*; Mascia Migliorati, *Le migrazioni e le ragioni dell'etnocentrismo, Conclusioni*; Claudia Maulini, *Le ragioni dell'ospitalità, Le ragioni della pedagogia e la possibilità dell'accoglienza*.

² L.C. Cavalli-Sforza, F. Cavalli-Sforza, *Chi siamo. La storia della diversità umana*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1993; Si veda, inoltre, L.C. Cavalli-Sforza, *Geni, popoli e lingue*, Adelphi, Milano 1996.

³ S. Chignola, *Migrazioni*, in *Enciclopedia Filosofica*, Vol. 11, Bompiani, Milano 2010, pp. 7428-7429.

⁴ S. Salvatici, *Senza casa e senza paese. Profughi europei nel secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2008.

⁵ R. Esposito, *Da fuori: una filosofia per l'Europa*, Einaudi, Torino 2016.

⁶ G. Agamben, *L'uso dei corpi. Homo sacer IV, 2*, Neri Pozza, Vicenza 2014.

⁷ M. Foucault, *Nascita della biopolitica*, Feltrinelli, Milano 2005.

⁸ R. Esposito, *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002.

⁹ M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978.

¹⁰ G. Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 1995.

¹¹ R. Esposito, *Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2004.

¹² R. Petrella, *Una nuova narrazione del mondo. Umanità, beni comuni, vivere insieme*, EMI, Bologna 2007.

¹³ T. A. van Dijk, *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Carocci, Roma 2003.

¹⁴ Si veda in proposito il documento della ONG Time for Africa del 6/2/2017 disponibile al sito: <https://www.timeforafrica.it/africa-pattumiera-deuropa/>

¹⁵ Per un approfondimento del tema nella prospettiva antropologica e filosofica si rimanda al volume di A. Mbembe, *On postcolony*, California University Press, Los Angeles, 2001.

- ¹⁶ Cfr. M. Morcellini (a cura di), *Ricerca nazionale su immigrazione e asilo nei media italiani. Sintesi del rapporto di ricerca*, Università Sapienza di Roma, Roma 2009.
- ¹⁷ Si vedano i dati e i documenti dell'osservatorio Eurostat sulle statistiche delle migrazioni e del mercato del lavoro nei Paesi dell'Unione Europea disponibili all'indirizzo: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/it.
- ¹⁸ A. Finkelkraut, *La sconfitta del pensiero*, Nuove Idee, Roma 2007.
- ¹⁹ C. Wihtol De Wenden, *La globalisation humaine*, PUF, Paris, 2009.
- ²⁰ F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- ²¹ J. Derrida, A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche*, Baldini&Castoldi, Milano 2000.
- ²² E. J. Díez, *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, El Roure Editorial, Barcelona 2007, pp. 281-282.
- ²³ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ²⁴ A. Valeriani, *Accoglienza e non rifiuto dell'altro*, in, A.A.V.V., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, XXXI Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia 1993, p. 2014.
- ²⁵ Cfr. P. Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- ²⁶ Si veda in proposito: G. Favaro, M. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004.
- ²⁷ V. Vargas Llamas, ¿Quién le ha calentado la cabeza a Moussa?, «El Periódico», Viernes, 18/08/2017, documento disponibile online all'indirizzo: <http://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170818/estupofacion-en-ripoll-por-los-vecinos-musulmanes-abatidos-y-detenidos-relacion-atentados-terroristas-6232098> [consultato il 20/09/2017].
- ²⁸ F. Laplantine, *Identità e métissage. Umani al di là delle appartenenze*, Elèuthera, Milano 2004.
- ²⁹ F. La Cecla, *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- ³⁰ Si veda in proposito A. Franzé Mudanó, *Diversidad cultural en la escuela: algunas contribuciones antropológicas*, «Revista de educación», CCCXLV, 1, 2008, pp. 111-132.
- ³¹ A. Touraine, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano, Il Saggiatore, 1998.
- ³² Si veda K. Wojtyła, Discorso del 22 ottobre 1978. Riportiamo qui di seguito il testo «Non abbiate paura! Aprite, anzi, spalancate le porte a Cristo! Alla sua salvatrice potestà aprite i confini degli Stati, i sistemi economici come quelli politici, i vasti campi di cultura, di civiltà, di sviluppo. Non abbiate paura! Cristo sa 'cosa è dentro l'uomo'. Solo lui lo sa! Oggi così spesso l'uomo non sa cosa si porta dentro, nel profondo del suo animo, del suo cuore. Così spesso è incerto del senso della sua vita su questa terra. È invaso dal dubbio che si tramuta in disperazione. Permettete, quindi – vi prego, vi imploro con umiltà e con fiducia – permetteteci a Cristo di parlare all'uomo. Solo lui ha parole di vita, sì! di vita eterna».

Xenía. La sfida educativa di una inter-cultura scolastica

Xenía. The educational challenge of interculturality at school

GABRIELLA D'APRILE

School represents a forefront laboratory for intercultural dialogue. It is still a "central" place for construction of educational destinies and privileged relational spaces in order to promote the experience of differences. It must guarantee the ethical principles of otherness and democratic coexistence.

Considering this point of view, it is necessary to invest more in the intercultural education of teachers, so that they'll gain the necessary knowledge and expertise to promote an authentic culture, connected with the spirit of humankind.

KEYWORDS: XENÍA, INTERCULTURAL EDUCATION, SCHOOL, HUMANITAS

L'assoluto pedagogico di una scuola interculturale

Un flusso migratorio straordinariamente intenso si è registrato negli ultimi decenni in Italia¹, tanto da rendere cogente una riflessione, su temi e questioni ad esso connessi, non soltanto su un piano politico, economico, sociale (ovviamente imprescindibile e necessario), ma anche in termini di cultura della formazione e di politiche culturali di inclusione e di integrazione in campo educativo e d'istruzione. Il fenomeno migratorio italiano, infatti, assume ormai da tempo caratteri di stabilizzazione, sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di allievi di origine immigrata che in Italia frequentano l'intero percorso scolastico². La presenza di alunni con etnia e cultura diversa è un dato strutturale del nostro sistema scolastico e in continua espansione, sia per l'incremento annuale, sia per le variabili che lo determinano³.

Gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nella nostra scuola costituiscono ormai un gruppo articolato, variegato e composito: allievi di recente immigrazione, bambini giunti in Italia in tenera età e scolarizzati nel nostro paese, allievi nati in Italia da famiglie straniere, alunni figli di "coppie miste", minori stranieri non accompagnati, ragazzi di comunità nomadi⁴.

In una scuola ormai configurata in senso multiculturale, contrassegnata da un prisma di etnie differenti, caratterizzata da diversità culturali e linguistiche, centrale diviene il ruolo dell'educazione e della formazione per promuovere orizzonti di mediazione e di convivenza democratica, nel gioco di relazioni attive tra processi formativi e processi culturali.

Come rileva Franca Pinto Minerva:

«Se l'istruzione e l'educazione non possono da sole avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e di relazionarsi dell'uomo e del mondo, è pur vero che solo ad un articolato progetto di formazione può essere affidato il cambiamento necessario e possibile in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze. Considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica, la scuola se, da una parte, è quello spazio sociale in cui refluiscano decisioni politiche altrove elaborate (spesso mal elaborate), è d'altra parte essa stessa spazio di elaborazione e di prima rivendicazione di bisogni individuali e sociali da sottoporre all'attenzione dei decisori pubblici»⁵.

Proprio per il suo essere spazio privilegiato di prima rivendicazione dei bisogni formativi dei singoli, la scuola deve rispondere, oggi più che in passato, ad una nuova

sfida educativa per accogliere le innumerevoli istanze, culturali e sociali, che emergono dagli attuali fenomeni migratori e da società sempre più connotate in senso multiculturale, per promuovere processi di cambiamento nel segno di una cultura della differenza e delle pari opportunità.

Ma fino a che punto la scuola italiana è preparata ad accogliere in pieno la sfida lanciata dal multiculturalismo e dalla pluralità ed eterogeneità dei nuovi contesti educativo-didattici? Fino a che punto l'istituzione scolastica è capace di promuovere, al di là di una retorica dell'accoglienza, reali condizioni per l'integrazione e l'educazione educativa di tutti gli allievi? Tra le tante sollecitazioni poste alla nostra scuola, la progettazione del curriculum in prospettiva interculturale e l'organizzazione educativo-didattica costituiscono, senza dubbio, gli aspetti più impegnativi, ancora non esaustivamente esplorati, e gli indicatori privilegiati per la realizzazione di un'autentica appartenenza.

Occorre rivendicare con chiarezza, e senza spazio d'equivoco, il ruolo cruciale che proprio la riflessione pedagogica e didattica ricoprono nel definire e progettare percorsi d'apprendimento/insegnamento in prospettiva interculturale.

In questa direzione, è necessario un maggiore investimento nella formazione interculturale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale della scuola⁶, affinché acquisiscano conoscenze e competenze per promuovere una pedagogia dell'accoglienza e dell'*ospitalità*⁷, per realizzare quell'*assoluto pedagogico* che Raffaele Laporta indicava nella costruzione della libertà⁸ e che coincide con la stessa umanizzazione di ogni soggetto nella sua crescita emancipativa.

Come osserva in modo acuto Massimo Baldacci: «il punto di partenza è costituito dal presupposto ontologico della libertà dell'uomo, che lo rende responsabile delle proprie scelte, tanto delle sue azioni quanto delle sue omissioni»⁹. L'attenzione deve dunque soffermarsi, ancor prima che sulle singole culture e sul reciproco scambio, sui *soggetti*, motore irrinunciabile del divenire storico-sociale, sul loro diritto a *poter scegliere*, ad accedere all'esercizio di una logica di relazione tra pensiero riflessivo e potenziale operativo che modifichi il rapporto tra reale e possibile¹⁰.

Ecco la chiamata all'impegno sul terreno delle politiche educative e scolastiche per il fattivo

funzionamento/potenziamento del sistema d'istruzione, in cui la relazione educativa diventa un fattore centrale per il dialogo interculturale e intergenerazionale per la costruzione di percorsi identitari e per nuovi spazi di cittadinanza¹¹.

Della Xenia. Oltre la retorica dell'accoglienza

In rapporto allo scenario storico-sociale con cui la scuola oggi deve fare i conti, una *nuova idea di scuola*, osserva opportunamente Massimo Baldacci¹², va elaborata non in astratto, ma orientata sul fronte delle politiche scolastiche e dell'organizzazione del sistema d'istruzione.

Nel corso degli ultimi venticinque anni, in conseguenza dei fenomeni migratori in atto, la scuola italiana si è impegnata culturalmente sul fronte dell'interculturalità¹³, con un variegato bagaglio di esperienze, sperimentazioni, progetti, buone pratiche sui temi dell'integrazione e all'educazione interculturale¹⁴.

Oggi l'approccio interculturale all'educazione è al centro di uno snodo concettuale e culturale di carattere radicale relativo a una vera e propria riforma del pensiero, con un impatto dirompente nel campo di studi della pedagogia e della scuola¹⁵.

Nell'interculturalità è posta una sfida *alla e della* pedagogia, tanto da poter affermare che «nella società democratica multiculturale, l'educazione o è interculturale o non è affatto educazione»¹⁶. Una sfida che presuppone un nuovo modello di educazione, con implicazioni di «non ritorno» sull'assetto degli attuali sistemi educativi e formativi. Del resto, l'educazione è 'interculturale' nella sua stessa essenza¹⁷. Educare implica sempre una reciprocità dialogica e prossemica, un entrare in contatto/relazione tra due mondi e universi soggettivi diversi.

In tale ottica, alla scuola spetta il compito di farsi spazio formativo di mediazione interculturale¹⁸, luogo privilegiato «per *insegnare la democrazia praticandola*»¹⁹. La formazione interculturale dei docenti assume, pertanto, un ruolo cruciale²⁰, per promuovere una crescita di consapevolezza relativa all'affermazione del dialogo come 'stemma' pedagogico e modello formativo. Solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola sarà possibile promuovere e diffondere un'autentica cultura dell'accoglienza.

Non si tratta di un traguardo immediato: i docenti sono chiamati a rimettere in discussione le proprie *gestalt* concettuali e mappe di riferimento, disabilitando pregiudizi etnocentrici e stereotipi e assumendo una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale, per accogliere una nuova sfida: passare da una mente monoculturale a una *mente multiculturale*²¹, aperta, flessibile, creativa.

La scuola è un ambiente vivo e vitale, in cui si sedimentano modelli culturali e immagini della diversità, di cui tutti i protagonisti sono detentori in modo più o meno consapevole: con i loro atteggiamenti, comportamenti, opinioni, possono predisporre, infatti, un terreno fertile, inclusivo, o respingente. Questa questione si riflette, inevitabilmente, anche nell'orizzonte culturale di un'etica dell'*agire didattico*²², non solo sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera affettiva ed emozionale e al possesso, o meno, di competenze interculturali²³.

La "cultura pedagogica" degli insegnanti, gli stili di attribuzione e di categorizzazione, gli *abiti mentali* con cui è rappresentata la diversità, gli atteggiamenti "ermeneutici", incidono in modo significativo sulle pratiche di accoglienza, partecipazione, coesione e inclusione scolastica degli allievi con background migratorio e, ovviamente, degli allievi presenti a scuola.

Imparando ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"²⁴ e di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale docenti e dirigenti devono riscoprire, a più livelli, il ruolo di *attori culturali*²⁵, per aprirsi alla sfida dell'autentico servizio educativo che sappia farsi interprete di una pedagogia che non sia *colonizzatrice*, ma *perturbatrice*²⁶, per dar voce a prospettive culturali atte a generare autentiche prassi di accoglienza e di inclusione educativa.

Il tema della diversità culturale impone una difficile torsione dello sguardo che permetta di entrare in relazione con i sentieri dell'alterità, con l'orizzonte di senso che genera il rapporto con l'Altro/Straniero, nell'accezione strutturalmente enigmatica che ne mette in risalto, allo stesso tempo, i tratti di oscura minaccia o di arricchimento e inattesa novità.

In un saggio pubblicato ormai qualche decennio fa, Jacques Derrida formulava, in ordine alle *leggi dell'ospitalità*²⁷, interrogativi di grande rilievo: quale

domanda di senso è generata dalla presenza "perturbante" e "inquietante" dello straniero? Qual è la risposta alla venuta dell'altro? La questione dell'altro è davvero semplicemente un problema, o è soprattutto una domanda che l'altro mi pone, rimettendomi in questione? Una riflessione acuta che mette in luce non solo l'accezione strutturalmente ambivalente dello straniero, ma anche gli atteggiamenti, più o meno consapevoli, di respingimento o di accoglienza, che mettiamo in atto.

Umberto Curi, in un saggio di grande intelligenza²⁸, ha bene espresso l'ambivalenza dello straniero mediante un'acuta disamina del termine greco "xenos", utilizzato per indicare sia colui che provenendo dall'esterno viene ospitato, sia colui che effettivamente ospita presso la propria casa.

Il termine *xenos*, designa al tempo stesso lo straniero e l'ospite, senza che si dia alcuna possibilità di distinguere nettamente quale di questi due significati debba essere considerato preminente sull'altro. Chi si presenta come "straniero" è immediatamente anche "ospite", non come conseguenza di una mia scelta facoltativa, ma come effetto dell'insuperabilità di un'irriducibile ambivalenza che determina una difficoltà paralizzante: rinunciare al dono per allontanare la minaccia, o affrontare il pericolo per acquisire il dono?

Attraverso un'analisi delle radici 'mitopoietiche' della tradizione Occidentale, l'autore sottolinea come l'idea dello straniero si colleghi con il mondo greco all'istituto della *xenía*, complesso di norme consuetudinarie che regolavano l'ospitalità in maniera inflessibile. Citata dai poeti (Omero), dai filosofi (Platone), nelle tragedie (Eschilo, Sofocle, Euripide) e dagli storici (Erodoto e Tuciddide), la *xenía* non indicava esclusivamente una norma, ma una serie di precetti inviolabili che obbligavano all'ospitalità verso lo straniero, considerato come sacro. Le radici di un simile istituto affondavano nella convinzione che, dietro il *viandante sconosciuto*, potesse celarsi una divinità, e che, la violazione degli obblighi dell'ospitalità comportasse un oltraggio nei confronti degli dei. Lo straniero è di per sé ospite e non a caso le regole inviolabili della *xenía* ne professavano la previa accoglienza e solo in seguito l'indagine delle sue reali intenzioni.

La deduzione possibile, a partire da questi rapidi riferimenti, è intuitiva. Quanto la nostra cultura ha

ereditato questo tipo di tradizione? Fino a che punto tale venerazione dell'ospite guida le nostre azioni?

In una particolar congiuntura storico-culturale come quella odierna, in cui nuovi muri e barriere sono eretti quotidianamente per ragioni religiose, etniche, politiche, economiche in cui lo straniero è cacciato, espulso, mortificato, vissuto come *perturbante*, considerato intruso, invasore di spazi e risorse altrui, la sfida pedagogica in senso interculturale riguarda l'opportunità di ripensare lo stesso concetto di accoglienza, al di là dell'opzione politica, di livello desolante, del rifiuto-respingimento, ma riscoprendo le suggestioni di una filosofia dell'ospitalità "inviolabile", innervata nella tradizione del mondo antico²⁹.

Porre, oggi, la questione della *xenía*, in chiave critica e problematizzante, con le molteplici declinazioni di senso che essa può assumere nell'ambito di una riflessione pedagogica e didattica orientata in prospettiva interculturale, può diventare opportunità ermeneutica sia per arricchire il campo di pensabilità di alcuni costrutti chiave, primo fra tutti quello di accoglienza, sia per promuovere buone prassi di educazione interculturale a scuola ispirate a quei valori, principi, che l'istituto della *xenía* contiene in sé: ospitalità, accettazione, rispetto, attenzione, cura, amicizia, generosità, verso chi è ospite-straniero, diverso e lontano da noi, fuggitivo, esule dalla sua terra, profugo dalla sua casa.

La *xenía*, è, metaforicamente, postura di mentalità e di comportamento nei confronti dell'alterità; è in senso figurato il punto non-topico d'incontro con l'altro che si offre come risorsa che dilata l'esperienza soggettiva; è il luogo della cerimonia di ingresso; è spazio ermeneutico della decostruzione, che si offre come dono all'*arrivant* (per dirla con J. Derrida). Nella minaccia è immanente una promessa a cui non posso sottrarmi.

L'esercizio consapevole della *xenía* diventa, simbolicamente, dispositivo atto a far maturare quelle forme di apertura intellettuale e di atteggiamento ospitale che devono realizzarsi nel senso più pieno e profondo dell'umano sentire, mediante un gesto "sacro" dovuto all'Altro.

Solo chi ha il coraggio di aprire la sua dimora, di intrattenere una prossimità e un'intimità autentiche, chi dona una sacralità allo straniero, chi lo fa entrare dentro di

sé, può acquisire coscienza e consapevolezza di sé stesso e affermare la propria identità.

Una suggestione, quella della *xenía*, che se riportata alla quotidiana complessità dei contesti scolastici eterogenei, può sollecitare a ridefinire la specifica organizzazione di pratiche di accoglienza interculturale (protocolli, materiali didattici, percorsi personalizzati, laboratori in classe, prassi di orientamento) per promuovere processi di integrazione e inclusione educativa degli allievi stranieri, riscoprendo l'eco originaria di una relazione "incondizionale" e ineludibile. L'accoglienza è un'esperienza che ha luogo nel *qui e ora*, nelle *micropatiche quotidiane*³⁰, ma è anche un orizzonte di riferimento che spinge e rimette continuamente in moto la lotta all'esclusione attraverso la ricerca di nuove strade che possano accogliere le diversità e farne un elemento di coesione educativa e sociale.

Humanitas. Per un'etica dell'agire educativo in senso interculturale

Nel corso dell'ultimo venticinquennio, in riferimento al tema dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha emanato circolari, elaborato proposte, messo a punto documenti e prodotto rapporti di ricerca per una proposta globale di ripensamento della scuola su più livelli (insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe)³¹. A titolo esemplificativo, importanti documenti come *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (2007)³² o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* (2014)³³ declinano, in chiave programmatica, l'intervento educativo-didattico in una pluralità di linee di azione.

Ma è sufficiente un'efficace normativa ministeriale sull'inclusione e sull'integrazione per promuovere una scuola interculturale? La domanda è, ovviamente, provocatoria e diventa cruciale. Implicita la risposta: un progetto di autentica accoglienza non può di certo realizzarsi in termini di meri adempimenti. Non è sufficiente una visione di natura burocratica e tecnicistica del concetto di integrazione, inteso preminentemente nei termini di inviolabile diritto all'istruzione.

Bisogna avviare un cambiamento di *paradigma culturale* per rifondare l'asse formativo della scuola. Il documento dal titolo emblematico *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura (istituito dal Ministro dell'Istruzione nel settembre del 2014) segna, in quest'ottica, un'inversione di rotta: contiene non solo raccomandazioni e proposte operative, ma per la prima volta, in venticinque anni, non adotta la definizione di "alunni stranieri", ritenuta inadeguata e superata, ma altre espressioni: "studenti con background migratorio", "figli di migranti", "alunni con origini migratorie"³⁴.

Questo slittamento terminologico fa certamente riflettere: neppure nella scelta dei termini impiegati, osserva Umberto Curi, si può cogliere quel rigore e quella consapevolezza che viceversa dovrebbero essere massimamente perseguiti, nel momento in cui ci si assuma il delicato onere della legiferazione³⁵. La mancanza di chiarezza dal punto di vista concettuale, si riflette inevitabilmente, continua l'autore, nella *miseria culturale*³⁶ a cui le diverse norme spesso si ispirano; si adottano termini "orfani", privi di teorie di riferimento proprie, connotati semplicemente da prospettive legislative o dai soli approcci operativi in un'ottica del semplice e unilineare adattamento.

In effetti, per lungo tempo l'orizzonte del ruolo dell'interculturalità è stato ristretto a un ambito prettamente operativo, riferito a misure compensatorie di carattere speciale per colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali degli allievi con *background* migratorio e per favorirne l'integrazione scolastica³⁷.

La riflessione e soprattutto la pratica interculturale hanno avuto, agli inizi, un vizio d'origine: essere nate come risposta "emergenziale" alla presenza degli allievi stranieri nelle nostre scuole³⁸.

L'educazione interculturale è stata inizialmente letta in modo riduttivo, circoscritta al solo ambito delle migrazioni, come risposta necessaria alle nuove istanze di convivenza civile e democratica emerse negli anni Settanta/Ottanta del Novecento in ambito europeo e italiano.

Questa lettura impoverisce il reale significato del termine integrazione che, nel senso più nobile, dovrebbe riferirsi a

un processo per cui due o più elementi si compenetrano o si compensano reciprocamente, si rendono integri, interi, completi. Il processo d'integrazione è sempre intrinsecamente intersoggettivo e presuppone che ogni essere umano, potenzialmente non *completo* in sé, si possa realizzare nel rapporto con l'altro: «l'integrazione è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli altri. Significa anche *integrità* del sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto. E' un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi. È, infine, un progetto *intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, cura e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro»³⁹.

La scuola è chiamata oggi a un importante ruolo: certamente molto rimane da mettere a punto, sotto l'insegna dell'*umanità*, entro l'orizzonte di riflessioni attinenti a diversità, marginalità, cittadinanza, genere, culture, povertà educative, per l'elaborazione di chiavi interpretative funzionali ad un approccio alle problematiche di carattere non meramente descrittivo, ma conoscitivo, critico, utopico e trasformativo. Come rileva Rita Fadda «l'afferenza alla dimensione dell'*humanitas*, [è la] prima e fondamentale condizione per rendere possibile la differenza, il dispiegarsi dell'uomo come intenzionalità e progettualità, come apertura, trascendenza, protensione verso l'alterità e l'ulteriorità»⁴⁰.

Una scuola per potersi definire inclusiva deve non solo riconoscere, ma anche valorizzare pienamente, tutte le differenze intese in termini di infinite varietà delle diversità umane: stili di apprendimento, disabilità, talenti, differenze di genere, di orientamento sessuale, differenze culturali e linguistiche, *background* sociale e economico.

Il dettato ministeriale, dunque, è certamente importante e necessario, ma da solo non sufficiente. Non si tratta di attuarlo operativamente in modo pedissequo, attraverso la compilazione di protocolli d'inserimento e accoglienza in classe, ma di fare propria una *filosofia dell'inclusione*, nel suo valore umanizzante: la scuola, la cultura, la società dell'inclusione sono possibili se e soltanto quando il

pensiero dell'uomo si *riumanizza*, per dirla con Edgard Morin⁴¹, nel recupero di attenzione, sensibilizzazione, ascolto, rispetto, cura dell'altro.

Bisogna far propria l'idea che l'educazione interculturale non è un'eccezione, o un'appendice da aggiungere all'azione educativa e didattica; è un cambiamento del proprio modo di pensare e agire nei confronti della differenza⁴²; è un processo in costante divenire, una continua sfida culturale e anche una scelta personale.

Il *focus* si sposta su questioni di responsabilità personale e professionale, di scelta etica, di *ri-posizionamenti* innervati da un nuovo sentire, nella consapevolezza del nostro comune *inter-esse* e della qualità relazionale della condizione umana. Ecco la chiamata alla *cura educativa*, "necessità vitale" di qualsiasi intervento formativo⁴³.

In quest'ottica l'inclusione è apertura al *divenire possibile e al poter essere*⁴⁴, ha una relazione con il tempo lungo, non con quello «di una pronta, pertanto omologante, risposta»⁴⁵; è un percorso di crescita personale, sociale, culturale, professionale, di vita; è un processo lento, anche fatto di domande, cui noi sappiamo talvolta dare risposte. La direttrice temporale entro cui promuovere prassi di apprendimento e formazione non è quella dell'"immanente necessità", della fugacità, dello scorrere lineare, logico e *sequenziale del Kronos*, ma è il *tempo del momento debito*⁴⁶, del *Kairos*⁴⁷, è tempo che dà forma all'anima e che governa tutto il processo formativo⁴⁸.

Bisogna dunque promuovere un cambiamento di prospettiva che sappia e voglia costruire il dialogo tra le culture riconvertendo i temi di un'educazione interculturale nei termini di una formazione *integrata*. L'imperativo pedagogico deve essere il seguente: porre al centro sempre «la persona umana nella propria interezza, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza»⁴⁹.

Significativa, da questo punto di vista, un'accurata riflessione sulla formazione interculturale centrata sul principio/valore del dialogo e di categorie legate al paradigma di educazione integrale e ai modelli di educazione alla cittadinanza. È la stessa idea di "cittadino" di domani (italiano, europeo, planetario) in vista della quale bisogna progettare in chiave formativa⁵⁰. Come osserva Milena Santerini, la direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, nei termini di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la

dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale⁵¹.

È in questa direzione che si colloca l'idea di un *nuovo umanesimo*, totalmente centrata sul soggetto-persona, fondata sulla necessità di strutturare una comunità planetaria.

Per realizzare questo importante obiettivo la sfida è su più fronti e coinvolge, a più livelli, tutti i soggetti del sistema scuola, chiamati a diventare i protagonisti di un processo di integrazione e inclusione⁵². Per fronteggiare i fattori di vulnerabilità e criticità di contesti educativo-didattici eterogenei è necessario intervenire attraverso azioni di contrasto (contro abbandoni e dispersione scolastica) e azioni di potenziamento, con l'offerta di servizi educativi di qualità e opportunità formative che consentano di far sviluppare e far fiorire il potenziale di tutti gli allievi.

Bisogna assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

Si tratta di un appello all'indirizzo di una scuola che, nell'interpretare il proprio *telos* generativo come pratica di costruzione di futuro, voglia autenticamente promuovere il dialogo interculturale conducendo gli allievi ai campi della conoscenza con approccio critico aperto, incoraggiando esperienze didattiche e buone prassi di educazione interculturale che, attraverso più registri e più livelli di riflessione, possano stimolare il confronto rispetto a ciò che intendiamo per autentica accoglienza della diversità culturale.

In questa prospettiva, la scuola rappresenta un'agenzia culturale e formativa privilegiata per la costruzione di una democrazia pluralista e socialmente coesa e un esempio di *cittadinanza inclusiva*⁵³. È presidio imprescindibile per maturare, tanto in chiave personale, quanto collettiva, i tratti dell'*hospitalité intellectuelle*⁵⁴, di *cousinettiana memoria*⁵⁵, attraverso cui realizzare una tensione all'affermazione della soggettività come termine di una relazione di incontro accogliente. È anche spazio e tempo dove si giocano destini individuali, dove può espandersi il desiderio di vita e la *potenza creatrice*⁵⁶ che ogni allievo ha naturalmente dentro di sé: «all'essere umano non basta vivere; ha necessità di dare significato al tempo della vita, di inverare l'esistenza in un orizzonte di senso»⁵⁷. Mantenendo alto l'impegno, la scuola potrà attingere al

valore etico dell'*humanitas* come orizzonte regolativo per mobilitare i processi e le mete dell'educazione.

Recuperare il ruolo etico e civile dell'impegno pedagogico, per riportare al centro della riflessione un progetto di cambiamento culturale che innesti nelle coscienze individuali la capacità di recuperare l'*umano* che

è in noi ⁵⁸, da una parte, e il senso inviolabile, incondizionato e sacro di quella *postura* di accoglienza espressa nella cifra della *xenía*, è non solo una sfida, ma anche un assoluto pedagogico di carattere interculturale.

GABRIELLA D'APRILE

University of Catania

¹ Cfr. M. Ambrosini, E. Abbatecola, *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, FrancoAngeli, Milano 2009.

² Cfr. M. Santagati, V. Ongini (Ed.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporti Nazionale*, A.S. 2014/15, Fondazione ISMU, Milano 2016.

³ Cfr. M. Fiorucci, *L'educazione interculturale e il contesto italiano*, in M. Catarci, M. Fiorucci (edd.), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando Editori, Roma 2015 p. 20.

⁴ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Il mondo a scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.

⁵ F. Pinto Minerva, *Apprendere ad ascoltare le voci dell'altrove*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (edd.), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Roma, Aracne, p. 23.

⁶ Cfr. M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & Insegnamento», XIII, 1, 2015, pp. 55-69.

⁷ Cfr. D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

⁸ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

⁹ M. Baldacci, *Per una pedagogia militante*, in M. Tomarchio, S. Olivieri (edd.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015 p. 13.

¹⁰ Cfr. l'elaborazione metodologica dell'approccio problematicista di Giovanni Maria Bertin e, in particolare, l'universo di senso del possibile e della progettazione esistenziale (G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004).

¹¹ Cfr. I. Loiodice, S. Olivieri (edd.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari 2017.

¹² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹³ Cfr. *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale* cit.

¹⁴ Per un viaggio nella scuola multiculturale italiana si segnalano due testi: V. Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza 2011; B. Tobagi, *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Rizzoli, Milano 2016.

¹⁵ Tra i principali studi che pongono l'attenzione su modelli e prassi di pedagogia ed educazione interculturale a scuola: Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (Ed.), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma 2013; M. Catarci, M. Fiorucci, *Il mondo a scuola* cit.; G. Favaro (ed.), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Polistampa, Firenze, 2008; G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011; M. Fiorucci (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008; Id., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011; Id., F. Pinto Minerva, A. Portera (edd.), *Gli Alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017; M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, Milano 2012; F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000; Id. (ed.), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002; A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari 2013; G. M. Sabatino, *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo dell'inclusione della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2008; M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Id., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson 2010; Id., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano, 2017; D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹⁶ E. Macinai, *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in M. Catarci, E. Macinai (edd.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Firenze, p. 13.

¹⁷ «L'intercultura non è un'aggiunta alle strutture dell'educazione, ma semmai ne costituisce l'anima» nota R. Mantegazza in *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 9.

- ¹⁸ Cfr. M. Fiorucci, *Per una scuola interculturale*, «Pedagogia oggi», vol. 2, 2015, pp. 279-283.
- ¹⁹ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., p. VIII.
- ²⁰ Cfr. M. Santerini, P. Reggio (edd.), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007; M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, cit.
- ²¹ Cfr. L. Anolli, *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011, pp. 58-60.
- ²² Cfr. P. C. Rivoltella, P.G. Rossi (edd.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2017.
- ²³ Cfr. A. Portera, *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2013; *Competenze interculturali nel lavoro educativo*, M. Santerini, P. Reggio (edd.), Carocci, Roma, 2014; M. Milani, *Competenze interculturali (a scuola)*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (edd.), *Gli Alfabeti dell'intercultura*, cit. pp. 111-119.
- ²⁴ Cfr. E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977.
- ²⁵ Cfr. M. Tomarchio, *Manifesto dell'inclusione* in A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari* cit. p. 144.
- ²⁶ Cfr. A. Munari, *Morfogenesi e conoscenza*. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, FrancoAngeli, Milano, pp. 219-301.
- ²⁷ Cfr. J. Derrida, A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche*, Baldini&Castoldi, Milano 2000.
- ²⁸ Cfr. U. Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- ²⁹ Cfr. R. Schérer, *Zeus hospitalier. Éloge de l'hospitalité*, Armand Colin, Paris 1993 (nuova edizione: La Table Ronde, Paris 2005).
- ³⁰ Cfr. F. Dovigo, *Una scuola inclusiva è una scuola in movimento*, in A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari* cit., p. 54.
- ³¹ Per un quadro essenziale, relativo ai riferimenti della normativa nazionale degli ultimi venticinque anni (dal 1989 al 2015) sui temi dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale cfr. V. Ongini, *Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni*, in M. Santagati, V. Ongini (edd.) *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporti Nazionale*, A.S. 2014/15, cit. pp. 181-184.
- ³² Cfr. MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, Roma, 2007 (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>).
- ³³ Cfr. MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*, febbraio 2014. http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- ³⁴ A titolo esemplificativo, si segnala che l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'integrazione del MIUR in data 13 novembre 2014 ha redatto un interessante documento dal titolo emblematico "Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona scuola" ed è stato inserito all'interno dell'annuale pubblicazione curata da MIUR e ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Fondazione ISMU, Milano 2015, pp. 137-142.
- ³⁵ Cfr. U. Curi, *Straniero*, cit.
- ³⁶ *Ibidem*.
- ³⁷ Nota a tal proposito F. Poletti in *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 118: «Essa trae origine nell'ambito delle cosiddette 'pedagogie compensative' che in quel periodo si affermarono in seno ai sistemi formativi per cercare di colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali dei soggetti più "deboli" rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito, e [...] all'integrazione di questi nel contesto geo-politico di approdo»
- ³⁸ Lo scriveva già chiaramente Franco Cambi in *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001, p. 73: «in buona parte si tratta di una 'produzione d'emergenza' talvolta improvvisata, spesso retorica: di non buona lega teorica. Nata sotto la spinta dell'urgenza-immigrazione e dell'avvento, anche da noi, di una società multietnica [...]. È una pedagogia ora sociale, ora scolastica, che cerca di mediare (più che di pensare) i problemi dell'incontro tra culture, e lo fa con categorie culturali deboli o prese a prestito».
- ³⁹ G. Favaro, L. Luatti, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 94-95.
- ⁴⁰ R. Fadda, *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007, p.14.
- ⁴¹ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- ⁴² Cfr. A. Gramigna (ed.), *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Aracne, Roma 2005.
- ⁴³ Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- ⁴⁴ L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009, p.27.
- ⁴⁵ M. Tomarchio, *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa* cit., p. 26.
- ⁴⁶ Cfr. G. Marramao, *Kairós. Apologia del tempo debito*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- ⁴⁷ G. D'Aprile, *Kairòs, figura mitica del tempo. Suggestioni pedagogiche*, in G. Arena, S. Costanzo (edd.), *Religione e potere, miti e folclore, sostrati e sincretismi. Fra antico e moderno, dal Mediterraneo al Nuovo Mondo*, Atti del Seminario interdisciplinare, Andrea Lippolis Editore, Messina, pp. 65-74.
- ⁴⁸ Cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo, cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- ⁴⁹ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale* cit., p. 43.

⁵⁰ Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale* cit.

⁵¹ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁵² A. Catalfamo, *Processi inclusivi e comunità di insegnanti*, in *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (Atti del Convegno internazionale Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania 10 e 11 maggio 2016), Edizioni Erickson, Trento, p. 113.

⁵³ Cfr. A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti (edd.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza: la scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.

⁵⁴ Cfr. M. Tomarchio, *Culture in dialogo, soggettività e modelli di educazione integrale*, in L. M. Daher (ed.), *Migranti di seconda generazione*, Aracne, Roma 2012.

⁵⁵ Cfr. R. Cousinet, *La Culture intellectuelle*, Le Presses d'Ile de France, Paris 1954 (trad. it. in *Appendice* a M. Tomarchio, *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, CUECM, Catania 2003).

⁵⁶ A. Ferrière, *La scuola attiva* [1922], Bemporad Marzocco, Firenze 1929.

⁵⁷ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente* cit., pp. XI-L.

⁵⁸ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.

Genitori “di seconda generazione”: agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città

“Second generation” parents: agents of intercultural mediation and intercultural integration into the city

MARGHERITA CESTARO

Referring to a research project about “second generation” parents, this contribution aims to highlight how focusing the pedagogical attention on intercultural mediation strategies, made by parents of non-italian origin with teenage children, may indicate possible runs of reflection and action, useful to transform the welcome in real reciprocal integration process, beginning from parenthood that lives into the city.

KEYWORDS: “SECOND GENERATION” PARENTS, INTERCULTURAL MEDIATION, INTERCULTURAL INTEGRATION, CITY

Introduzione

Negli attuali contesti sociali, liquidi e plurali, a livello locale e globale, l'altro continua a imporsi come problema – se non addirittura “l'emergenza” – che inquieta e interpella il singolo e le comunità sul piano umano, politico, sociale, culturale e religioso.

Ieri come oggi, nei paesi di immigrazione (dagli Stati Uniti all'Europa, Italia inclusa) l'arrivo – reale o paventato – dell'altro suscita una gamma di reazioni individuali, sociali e politiche che sembrano articolarsi attorno a due opzioni antropologiche di fondo: il considerare l'altro come un essere umano «simile a me»¹ pur non essendo me, oppure come una minaccia, un pericolo da allontanare, un nemico da respingere. L'altro, nella sua *stranierità*, diventa così l'*hospes* – lo straniero che è a un tempo l'ospite e l'ospitante – o l'*hostis* – lo straniero dal quale bisogna difendersi. Lo straniero quindi, che etimologicamente indica «ciò che è altro rispetto a noi»² – l'estraneo – è colui da accogliere, rapportandosi a lui a partire da un presupposto di fiducia, o è piuttosto colui del quale bisogna innanzitutto diffidare?

Accoglienza e diffidenza, prima ancora che dei concetti, rappresentano primariamente dei modi di pensare, di

essere, di agire e di interagire processuali e dinamici che trovano proprio nella *relazione* che lega se all'altro, diverso anche per cultura, il proprio presupposto e il proprio terreno di attuazione.

Ponendoci allora in una prospettiva dialogica e fenomenologico-ermeneutica, che trova nella relazione la dimensione esistenziale, ontologica ed etica propria di ciascun essere umano, riteniamo che la “soglia” che consente di transitare dalla diffidenza alla accoglienza o – meglio – di rendere fattiva l'accoglienza evitando, da un lato, le derive di una pseudo-accoglienza (che sacrifica l'io a scapito del tu o viceversa) e trasformando, dall'altro, la diffidenza in una reale opportunità di incontro con l'altro, passi attraverso alcuni concetti (antropologici ed etici) che possono trovare la loro efficacia solo se incarnati da ciascuno all'interno di processi relazionali. Scegliamo in questa sede di evidenziarne, seppur in estrema sintesi, tre in particolare: il riconoscimento, la prossimità, l'interazione.

Inteso come bisogno di riconoscere se stesso, di essere riconosciuto e di riconoscere l'altro, il *riconoscimento* implica una «coscienza riflessiva di sé» che, nel rendere capace ciascuno di riconoscersi apre, nella dimensione dell'intersoggettività, a istanze di «mutuo riconoscimento»

che trovano, proprio nella dinamica del «dono» e della «gratitudine», la possibilità di realizzare una relazione tra sé e l'altro nel segno del rispetto e della attestazione delle reciproche identità³. Se dunque il riconoscimento, in quanto «attività relazionale» e «riflessiva», determina «la qualità del tessuto sociale che fa una società», l'interculturalità, trovando nella relazione il proprio fondamento, rappresenta «il luogo» in cui il riconoscimento può emergere come «“fatto sociale”, cioè come relazione “pubblica” di riconoscimento»⁴.

Diversamente detto, riconoscere l'altro ed essere da lui riconosciuto sono istanze umane che possono realizzarsi solo se entrambi possono e sanno stare in una relazione che consenta loro di riconoscersi come esseri «Io-Tu»⁵, come «tuità»⁶. Opportunità questa che, nella pragmatica della vita quotidiana, si rende possibile solo se l'io e il tu possono costantemente *inter-agire* all'interno dei diversi contesti che ogni giorno caratterizzano il loro vivere-in-comune-nella-città. L'interazione, infatti, nella misura in cui diviene occasione di «mutuo riconoscimento» e di un agire insieme partecipando ad azioni comuni, consente a ciascuno di fare esperienza di *prossimità umana*, quale movimento relazionale di mutuo avvicinamento tra l'io e il tu. L'essere o il farsi prossimo, che etimologicamente indica la persona che “ti sta più vicino” o che “si fa più vicina”, sollecita e rinvia infatti a una relazione – interazione – in cui l'altro si fa «volto»⁷: un essere umano “in carne ed ossa” che, standomi di fronte “nel qui e ora”, con la sua stessa presenza mi interpella. «Non posso concepire veramente il “prossimo” se non è prossimo, vicino, conosciuto, qualcuno con cui ho parlato»⁸.

A partire da tali considerazioni e facendo riferimento a un progetto di ricerca centrato sui genitori “di seconda generazione”, il presente contributo intende evidenziare come il focalizzare l'attenzione pedagogica sulle strategie di mediazione interculturale, agite dai genitori di origine non italiana con figli adolescenti, possa indicare possibili strade, di riflessione e di azione, utili a trasformare l'accoglienza in reali processi di integrazione⁹ reciproca, facendo leva proprio sulla genitorialità che abita *nella e la* città.

Famiglie migranti: limiti od opportunità?

Riflettere sugli attuali processi migratori e, in particolare, sulle modalità di inserimento e di integrazione dei nuovi arrivati nei territori ospitanti, sollecita a spostare il focus dell'attenzione dal soggetto singolo, considerato come unico baricentro della migrazione, al «soggetto famiglia»¹⁰: sistema primario di relazioni all'interno del quale l'intero processo migratorio si colloca e prende forma sia nel paese di origine, sia nel paese di destinazione sia nei legami familiari che continuano a intercorrere anche a distanza tra le persone coinvolte. In tale prospettiva, riportare al centro dell'intero progetto migratorio la famiglia invita a considerare la migrazione stessa come un «fenomeno» e «un evento familiare».¹¹

Porre attenzione alla famiglia come soggetto della migrazione sollecita tuttavia a considerare quest'ultima attraverso la lente della pluralità. Le famiglie migranti si configurano, infatti, per composizione e grado di complessità interna, come delle «strutture sociali a geometria variabile»¹² la cui variabilità dipende, oltre che dalle storie dei soggetti coinvolti, anche dal tipo e dall'esito del ricongiungimento familiare che, nei casi di fallimento, può determinare rotture e nuove unioni. Quest'ultime, se da un lato contribuiscono ad aumentare il numero delle coppie miste, dall'altro possono rendere ancora più variegata e complessa, specie nel caso della presenza di figli, la stessa realtà familiare.

L'insieme delle famiglie migranti si rivela pertanto, anche da un punto di vista psico-sociale, come «una realtà composita e multifaccettata»¹³ che, a seconda dei casi, presenta elementi di innegabile fragilità e vulnerabilità ma anche importanti risorse attraverso le quali riuscire a garantire, nel tempo, l'unità familiare, la cura dei figli, nonché un'interazione positiva con il territorio.

In ogni caso, proprio per il loro situarsi in una posizione intermedia tra il singolo e la “nuova” comunità, le famiglie migranti rappresentano un «punto di snodo cruciale»¹⁴ del rapporto tra salvaguardia delle differenze culturali e avvio di costruttivi processi di *integrazione* nel e con il contesto locale. Esse rappresentano una «sfera in cui le appartenenze culturali vengono costantemente rinegoziate» nella relazione sia verso l'«esterno» (il contesto sociale) sia verso l'«interno» delle relazioni familiari¹⁵.

Con specifico riferimento alle relazioni interne al contesto familiare, i recenti studi condotti in Italia sulle “seconde generazioni”, nel constatare l’importante *ruolo di mediazione* esercitato dai genitori nel processo di costruzione identitaria dei figli¹⁶, rilevano come gli «stili educativi» dei genitori possano rappresentare una «zavorra e/o un’opportunità»¹⁷ per l’integrazione dell’intero nucleo familiare. Essi evidenziano, di conseguenza, la necessità di promuovere verso la famiglia ricostituita azioni di sostegno e di accompagnamento, capaci di promuovere processi di *empowerment*¹⁸ delle famiglie attraverso la messa in atto di dinamiche di *integrazione*, a partire dalle interazioni che quotidianamente costellano i diversi contesti del comune convivere nella città¹⁹.

Sulla base di tali considerazioni e facendo costante riferimento alla prospettiva interculturale che riconosce proprio nella *relazione tra* persone diverse – anche per cultura – e nella valorizzazione delle *reciproche comunanze* (e non solo delle reciproche differenze) i pilastri della propria proposta, crediamo che favorire reali processi di *integrazione interculturale* delle famiglie migranti solleciti a considerare quest’ultime non come delle categorie distinte e separate ma piuttosto come soggetti sociali ed educativi che, seppur caratterizzati da proprie specificità, condividono con gli altri soggetti-famiglie “autoctone” bisogni, difficoltà, risorse, progettualità e compiti.

Più nello specifico, pensare in una prospettiva interculturale a interventi di ricerca pedagogica o di azione educativa che abbiano per oggetto gli stili educativi agiti dai genitori di origine non italiana sollecita, a nostro avviso, a compiere due scelte di fondo:

- riconoscere innanzitutto come tali genitori condividano con i genitori italiani una *comune condizione biografica*, quale può essere, nel caso da noi considerato, quella di essere genitori di figli adolescenti;
- considerare la *genitorialità* (del padre, della madre, della coppia) come quella condizione umana²⁰, trasversale alle diverse culture, che permette di evidenziare dei “tratti comuni” qualificanti la relazione educativa dei genitori verso i propri figli e le proprie figlie adolescenti.

A tale riguardo, da parte delle diverse scienze umane (sociologia, psicologia, pedagogia) c’è unanime consenso nel ritenere come uno dei tratti caratterizzanti la genitorialità migrante sia proprio la sua funzione di mediazione esercitata verso i figli e le figlie nati e/o cresciuti nel nuovo contesto di immigrazione.

Nel cercare di comprendere come e se l’agire educativo dei genitori “di seconda generazione” si qualifichi come un agire «mediante» interculturale, scegliamo qui di fare riferimento a quello che già abbiamo avuto modo di definire come *il triangolo della mediazione interculturale*²¹ (Figura 1). Esso intende proporsi non tanto come un “modello” quanto piuttosto come una “mappa” volta a orientare il pensiero e l’agire di quanti sono chiamati a educare oggi in contesti irreversibilmente plurali. Tale “mappa”, considerando l’esistenza umana come una costante relazione del soggetto verso se stesso, gli altri, la realtà (naturale, sociale, culturale, “trascendente”), intende infatti visualizzare le *diretrici di senso* lungo le quali la pedagogia e l’educazione sono chiamate a “stare nel mezzo” – a *mediare* –, agendo proprio lungo le “frontiere” – i “luoghi di confine” – nelle quali la relazionalità dell’esistenza umana può dispiegarsi in senso pienamente umano e umanante o – al contrario – trovare restringimenti, limitazioni, chiusure che bloccano e incapsulano il singolo e le comunità all’interno delle proprie «piccole stanzette»²².

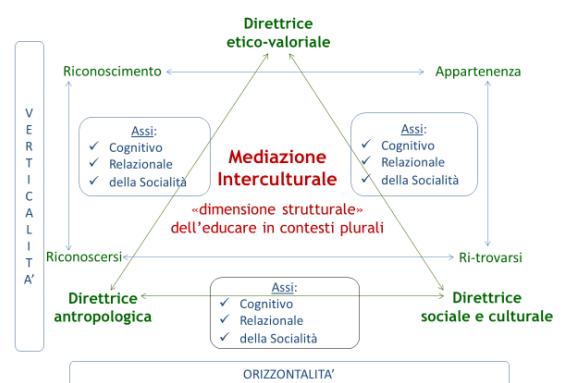


Figura 1: Il triangolo della mediazione interculturale

Prima di soffermarci a scrutare l’agire educativo dei genitori di seconda generazione, attraverso la lente della mediazione interculturale, riteniamo tuttavia necessario presentare il contesto di ricerca all’interno del quale la riflessione che qui proponiamo si colloca e prende forma.

Un progetto di ricerca per costruire una “rete genitoriale interculturale” nella città.

Genitori di “seconda generazione”: “linee guida” per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città, è un Progetto di ricerca biennale (2016-2018) che, assumendo come concetto teorico di fondo la mediazione interculturale, intesa come «dimensione strutturale» dell’agire educativo in contesti plurali²³, intende affrontare la tematica delle famiglie migranti, osservandola dal punto di vista dei genitori²⁴.

Nello specifico, perseguendo una prospettiva di *empowerment* delle famiglie come protagoniste di una “cultura interculturale” nella città, la ricerca intende esplorare le modalità di mediazione di fatto agite dai genitori di adolescenti delle cosiddette “secondo generazioni” – intese queste ultime secondo la prospettiva “generazionale”²⁵ – residenti da almeno otto-dieci anni e con un buon livello di integrazione nel territorio. La *finalità* perseguita, infatti, è quella di conoscere se e come i genitori “di seconda generazione” rappresentino e possano diventare degli «abili traghettatori» nella relazione educativa con i figli²⁶ e dei “testimoni interculturali” di coesione, creatività e partecipazione sociale nel territorio.

2.1 Strategia di ricerca

Individuando come campo di indagine il territorio di Padova, la ricerca si propone di rispondere ai seguenti principali *interrogativi di ricerca*:

- ci sono e, se sì, quali sono le mediazioni che, in una prospettiva interculturale, caratterizzano l’agire educativo dei genitori nella relazione con i figli?
- quali sono le principali categorie di significato sulle quali si basa, all’interno della relazione educativa, l’azione di mediazione agita dai genitori verso il nuovo contesto di vita?
- è possibile riconoscere, a partire dall’esperienza dei genitori “di seconda generazione”, delle “strategie di mediazione interculturale” da promuovere nei genitori (migranti e non) presenti nella città?

- quali sono le opportunità e le risorse che il territorio può offrire per promuovere, sostenere e valorizzare l’emergere di una “cultura genitoriale interculturale” all’interno delle città?
- è possibile promuovere, a partire dal protagonismo dei genitori di “seconda generazione”, una “rete genitoriale di mediazione interculturale” nella città?

Rispetto alla *metodologia di ricerca*, in coerenza con un orizzonte epistemologico incentrato sulla pregnanza euristica della relazionalità, sia essa intesa a livello fenomenologico-esistenziale che gnoseologico, e in aderenza con gli interrogativi di ricerca sopra indicati, il progetto persegue un approccio di ricerca qualitativo-quantitativo. Collocandosi nell’ambito della ricerca pedagogica, esso si declina come «ricerca empirica orientata alle decisioni»²⁷ facendo ricorso, a seconda delle sue diverse fasi di svolgimento, al metodo narrativo, al metodo etnografico e al metodo della ricerca-azione, privilegiando tra le tecniche di indagine l’osservazione partecipante e l’intervista narrativa focalizzata. A partire dai dati così raccolti, unitamente a quelli che emergeranno durante la fase di ricerca-azione, si prevede inoltre di pervenire all’elaborazione e alla taratura di un questionario rivolto ai genitori di origine non italiana e teso ad analizzare la possibilità di esplorare a livello nazionale alcune delle questioni di particolare interesse emerse dall’analisi qualitativa.

Quattro sono dunque le *principali fasi e azioni di ricerca* attorno alle quali il Progetto si struttura.

1. Svolgimento di *due cicli di interviste narrative focalizzate con coppie genitoriali*, diversamente distribuite nel territorio di Padova ed eterogenee sia per *provenienza geografica* sia per *religione*²⁸, residenti da almeno 8-10 anni in Italia e che risultano avere un buon livello di integrazione nella città (rilevato sulla base della qualità delle relazioni con la scuola e/o con gli altri servizi/enti socio-educativi della città)²⁹.
2. Costituzione di un *gruppo pilota “misto” di ricerca-azione*, composto da alcuni operatori socio-educativi volontari (impegnati nelle parrocchie della Diocesi, nei servizi offerti dalla Caritas e da Migrantes) e da alcuni genitori “di seconda generazione”. L’obiettivo

perseguito è duplice. A partire da una riflessione condivisa sui dati raccolti dalle interviste narrative focalizzate, l'impegno del gruppo è quello di riuscire a individuare, da un lato, possibili azioni utili a promuovere, valorizzare e/o rafforzare nei genitori residenti (migranti e non) nel territorio *competenze di mediazione educativa*, mediante le quali porsi come effettivi "testimoni interculturali" nella relazione con i loro figli adolescenti; dall'altro, promuovere e sostenere nel territorio la formazione di una "rete genitoriale interculturale" capace di coinvolgere, sostenere e accompagnare anche quelle famiglie – e quei genitori –migranti che attraversano forme varie di disagio educativo, sociale e culturale.

3. Svolgimento di *incontri periodici* con i *partners* di Progetto, quali spazi strategici in cui, a partire dalla condivisione dei dati progressivamente raccolti, riuscire insieme a monitorare e concertare in itinere scelte e azioni di ricerca (azione questa trasversale a ciascuna delle fasi del progetto);
4. *Elaborazione e taratura di un questionario rivolto ai genitori di origine non italiana*, da svolgersi (successivamente) a livello nazionale mediante la collaborazione di Caritas nazionale.

L'obiettivo ultimo perseguito dal progetto è quello di contribuire a spostare l'attenzione, spesso rivolta alle famiglie migranti presenti nelle diverse città italiane, dal piano emergenziale e del disagio a quello dell'*empowerment*, dell'inclusione e della coesione sociale nonché della partecipazione attiva alla vita locale.

Attualmente il progetto sta cominciando a entrare nella sua seconda fase di ricerca, volta a rispondere in particolare agli ultimi due interrogativi sopra indicati. Ci proponiamo pertanto qui di seguito di soffermarci unicamente su alcuni dei dati emersi dalle interviste narrative focalizzate.

Mediazione interculturale agita dai genitori "di seconda generazione": spazi di riflessione su genitorialità e città.

Svolgere le interviste narrative focalizzate andando a casa dei genitori si è rivelato per noi una scelta metodologica che ci ha consentito, ogni volta, di *entrare* non solo fisicamente nel "luogo" privato della vita familiare ma

anche – e ancor di più – nel mondo simbolico e culturale altrui, con la disponibilità e la curiosità di provare a osservare l'essere padre e madre attraverso gli sguardi e il sentire dei nostri interlocutori.

Le voci ascoltate ci hanno permesso così di individuare alcuni tratti significativi che rendono possibile riconoscere come "mediazione interculturale" l'agire educativo dei genitori intervistati nella relazione con i loro figli adolescenti.

Più precisamente, ciò che consente a tali genitori di porsi come mediatori educativi interculturali risiede nel come essi scelgono di "stare nel mezzo" tra istanze sia "interne" alla vita familiare sia "esterne" e che riguardano rispettivamente tanto la diversità degli stili educativi (propri, dei propri genitori, come quelli osservati nei genitori italiani) quanto i modi con cui essi scelgono di abitare e vivere nella città. Proviamo a soffermarci brevemente su ciascuna di tali istanze per cercare di mettere in luce quali siano le principali "categorie di significato" e le "strategie di mediazione interculturale" che essi assumono e adottano.

Stili educativi e mediazione interculturale

L'agire educativo, proprio in quanto tale e quello familiare in modo particolare, rappresenta una mediazione, ponendosi *tra* il mondo soggettivo "interno" dell'educando e ciò che si colloca all'"esterno" di esso (la realtà sociale, naturale e culturale). In tal senso, «mediazione è una parola autenticamente pedagogica» poiché «rappresenta l'intenzionalità educativa di trasformare una relazione spontanea in una relazione educativa»³⁰.

Possiamo allora chiederci quali siano le specificità che contraddistinguono la mediazione educativa agita dai genitori "di seconda generazione" e cosa permetta a quest'ultima di qualificarsi come "interculturale".

L'ascolto dei genitori intervistati ci consente di riconoscere come lo stile educativo da loro agito rappresenta una *mediazione tra la loro storia educativa ed il modo di pensare e di comunicare dei propri figli nati e/o cresciuti qui*. Lo stile educativo dei nostri interlocutori si configura cioè come mediazione nella misura in cui esso è la risultante di un continuo *processo di riflessione critico-costruttivo* inerente sia le modalità educative agite dai propri genitori sia la «diversità di cultura»³¹ che colgono nei propri figli.

Emerge cioè da parte di questi genitori, da un lato, una decisa presa di distanza dalla «vecchia maniera», lo stile educativo agito dai propri genitori, che ora, vivendo qui, essi giudicano come una «dittatura del genitore», come una modalità di porsi cioè nella relazione con i figli in modo «troppo autoritario» che, obbligando solo a «obbedire obbedire» e annullando quasi ogni «possibilità di discutere», finisce con il negare altresì ai genitori stessi, la possibilità di conoscere ciò che abita la mente e il cuore dei propri figli: «come fa a conoscermi se non abbiamo mai parlato!»³².

Dall'altro lato, emerge anche un *riconoscere l'alterità* dei propri figli – «la loro mentalità è diversa dalla tua» – nonché la peculiarità del ciclo di vita che stanno attraversando – l'adolescenza – «età difficoltosa» in cui «ti sentono ma non ti ascoltano». Un'età complessa, in cui la «questione dell'identità» implica, nel caso dei loro figli, il dover fare i conti, chi più chi meno, anche con il problema della propria *stranierità*: «non sanno se sono italiani o stranieri»³³.

Riuscire come genitori a educare “stando tra” due diversi modelli di educazione, cercando costantemente di trovare un «giusto mezzo»³⁴ tra un modo di educare centrato su quella che loro definiscono la «sacralità del genitore» ed uno, quello incontrato qui, che appare ai loro occhi centrato sulla «sacralità dei figli», orientano i nostri interlocutori ad adottare delle personali “strategie di mediazione”, tra le quali, nonostante le sfumature di tonalità, possiamo evidenziare alcuni tratti comuni.

Accanto a una costante «disponibilità a imparare» la cultura che si riflette nel modo di pensare, di agire, di comunicare, nelle aspettative e negli interessi dei loro figli, spicca l'intenzionalità di agire un *decentramento educativo*, teso prima di tutto a comprendere le cose che i loro figli fanno, dicono, richiedono – e che a loro genitori risultano “strane” – provando di volta in volta a guardarle attraverso gli occhi dei propri figli. A essere in gioco è la fatica ma anche la volontà, come dice una mamma filippina, di imparare a «ballare con la sua musica [...] di mettere la tua scarpa nelle [sue] scarpe» per riuscire così ad accorgersi «che anche per lui è difficile forse avere genitori filippini».

La sfida, faticosa, è quella di mettersi nei panni dei propri figli senza tuttavia rinunciare al proprio ruolo di genitore: di colui che, pienamente consapevole della asimmetria

esistenziale e relazionale («sono papà non posso diventare amico di te»³⁵) che distingue sé dai propri figli, non si sottrae alla responsabilità di «educare bene», offrendo tutto ciò che possa consentire loro di trovare la propria strada nella vita, di diventare degli adulti capaci di «pensare con la propria testa», donando loro, come dice un papà uruguayano, «le radici e le ali».

Colpisce come, nelle testimonianze raccolte, il “senso delle radici” che questi genitori intendono trasmettere ai propri figli risieda non tanto nell'attaccamento a una “terra ora lontana” o a determinate pratiche culturali quanto piuttosto a una gamma di valori-principi che essi riconoscono irrinunciabili per poter educare a diventare pienamente uomini e donne. Tra questi ne spiccano in particolare alcuni che ci limitiamo qui solo a citare:

- il senso del *rispetto* per la figura del genitore e dell'adulto e, in generale, come principio cardine che dovrebbe regolare le relazioni tra tutte le persone “dentro e fuori” della casa;
- il senso di *responsabilità* verso se stessi e di *coreponsabilità* con gli altri, inteso come la capacità di assumere impegni e compiti sia verso la propria persona (come nel caso della scuola) sia verso la propria famiglia (rendendosi disponibili a «fare la propria parte», aiutando ad esempio nelle faccende domestiche);
- il senso della *condivisione*, inteso come disponibilità a con-dividere in famiglia sia problemi, difficoltà, progetti, scelte e decisioni sia beni o risorse materiali; l'intenzionalità espressa è quella di educare a un senso di *compartecipazione* e di «solidarietà» che diventa una disposizione anche verso l'“esterno” della famiglia;
- il senso della *trascendenza*, inteso come un educare a prendersi cura non solo delle cose materiali («non pensare solo al materiale») ma anche – e in particolare – di ciò che, nell'andare oltre, apre alla relazione con il Tu di Dio;
- il senso della *libertà* ma anche del “*limite*”, inteso quest'ultimo non come un vincolo mortificante la propria soggettività quanto piuttosto come il confine che definisce la propria *finitudine* in quanto essere umano; il «rispetto delle regole» diventa così lo “strumento” mediante il quale

diviene possibile educare al senso del limite e all'esercizio della propria stessa libertà («sapete che ci sono i limiti»);

- il *senso della famiglia* e dell'*unità familiare*, come luogo di relazioni vitali, primario ed educante, «la famiglia è la prima scuola».

La «strategia» che questi genitori scelgono di adottare per riuscire «a stare tra» «il bello della nostra cultura» e il «bello» della cultura incontrata qui, tra istanze dei figli e istanze proprie di genitori, è quella che ritrova nel «dialogo» il proprio fondamento. Inteso quest'ultimo come palestra in cui la disponibilità all'ascolto – «questi ragazzi devi avvicinarli, devi dargli ascolto» – al sapersi confrontare – «devo confrontarmi con loro» – ad imparare «a dire» e «a lasciar dire», diventano le modalità per educare e per educarsi a riflettere, a comprendere le ragioni dell'altro e a scegliere facendo esperienza di rispetto reciproco e di «mutuo riconoscimento».

F. siamo in una lotta tra due culture dove ci troviamo in una cultura dove si sono comunque persi tanti valori ma ci sono altri valori [belli] perché la libertà è un valore anche grande che apprezzo tanto e per questo che ho detto non posso educare i miei figli come sono stato educato, devo confrontarmi con loro devo discutere, devo dare lo spazio per dire quello che vuole dire e anche io dire quello che voglio dire, dibattere, metterli nelle responsabilità. Quando sono rimasto a casa tre anni senza lavorare ne abbiamo parlato tutti in famiglia e tutti hanno detto dobbiamo pregare pregare Dio perché trovi il lavoro [...] è una cosa che abbiamo

R. Condiviso

F. Condiviso, parlato insieme, allora questa libertà è sacra ma deve avere i limiti e che ciascuno abbia il suo ruolo e il suo livello di responsabilità, una cosa che si sta perdendo in questa nostra società, ecco noi cerchiamo di conservare il bello della nostra cultura, i valori positivi, e che ce ne sono anche altri che non sono positivi come quelli di non avere libertà di espressione, di obbedienza cieca

(F., papà congolese, di religione cattolica)

La «lotta» educativa che questi genitori responsabilmente accettano, pur nella fatica, si prolifica così nel bisogno costante di «trovare un equilibrio» tra dialogo ed esigenza di farsi obbedire, tra «autorità» e «libertà», mantenendosi, come direbbe Ricoeur, «fedeli alla promessa», alla «parola

data»³⁶ che, nel caso dei nostri interlocutori, coincide con l'intenzionalità e la responsabilità di educare attraverso l'«esempio», attestandosi come *testimoni* coerenti e credibili. Il restare fedeli a tale «promessa», all'impegno e al compito educativo assunto verso i propri figli, è ciò che motiva inoltre tali genitori ad accettare, a volte anche con *ironia*, di essere percepiti dai propri figli, nel confronto con gli altri genitori italiani, come «antichi» o «scaduti» (nel senso di «una volta»), affermando tuttavia, come ribadisce un papà congolese: «preferiamo essere impopolari ma senza lasciar perdere i valori».

Abitare da genitori la città e mediazione interculturale

Aiutare i propri figli adolescenti a *transitare* verso l'età adulta³⁷, educando a vivere le differenze che percepiscono «fuori e dentro di sé» come delle «frontiere continuamente attraversabili», risente inevitabilmente del come, in qualità di genitori, ci si sente vivere nella città.

A tale riguardo, le testimonianze raccolte, rivelano una eterogeneità di percezioni e di vissuti, che riflettono sia il come i genitori ascoltati si pongono verso gli altri e la città sia il come essi si sentono percepiti dagli altri nella città. Emergono così varie sfumature di *normalità* e di *spaesamento*, compresenti a volte anche nel singolo genitore.

Accanto a chi considera ormai «normale» il proprio vivere qui, sentendosi «una persona come tutti», vi è l'esperienza di chi considera normalità l'aver imparato ad abituarsi, col tempo, allo sguardo degli altri su di sé: «normale [per noi] solo per gli altri [magari non lo è] [...] ormai siamo abituati»³⁸.

Così, se c'è chi afferma di avvertire un senso di spaesamento quando rientra nel proprio paese – «vivendo qua siamo italiani [...] se torniamo non ci troviamo»³⁹ – c'è chi ammette di vivere lo stesso «problema brutto» che vivono i propri figli, quello di sentirsi stranieri sia qui che lì e di riuscire a trovare una propria collocazione solo all'interno della propria casa: «in casa siamo marocchini»⁴⁰.

A volte, invece, il senso di spaesamento sembra assumere una connotazione più esistenziale che culturale, esprimendo il senso di solitudine e di disorientamento di chi si ritrova a vivere la propria vita come un «individuo isolato» all'interno di una folla anonima.

J. senti che hai una vita indipendente dal mondo esterno, non so, e vivi la tua vita ma qualche volta non ti accorgi se

sono in Italia se sono in un altro paese, se sono in Marocco [...] ormai siamo diventati un po' individui isolati dentro una folla [...]

(J., papà marocchino, di religione islamica)

Per altri ancora, abitare in un paese diverso da quello nel quale si è nati e cresciuti, si rivela un'esperienza umana che insegna a percepire la propria «casa» e il sentirsi «a casa» come un sentimento non vincolato a una terra in particolare quanto piuttosto a un *modo di essere cosmopolita*. Sguardo e atteggiamento quest'ultimo proprio di chi non solo riconosce che «tutto il mondo è un paese alla fine»⁴¹, ma anche che

dove viviamo è la terra di tutti, tutto il mondo è di tutti! Perché uno dice 'non è casa tua!', la terra dove mettiamo il piede di chi è? [...]. Se son qua in Italia sto vivendo come se fosse anche casa mia [...]

(M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indu).

Si tratta di un punto di vista, quest'ultimo, che sembra incarnare quell'idea di «identità e di cittadinanza terrestre»⁴², per effetto della quale la consapevolezza di essere tutti, senza distinzioni, abitanti del medesimo Pianeta dovrebbe indurre ciascuno a non considerarsi «straniero».

P. io sono del pianeta Terra [...]

R. che cosa vuol dire per lei essere del pianeta Terra

P. che non sono straniero [...] quello dei limiti [confini] lo abbiamo inventato noi, delle bandiere [lo abbiamo inventato] noi [...]

(P., papà uruguayano, di religione cattolica)

Il bisogno e il desiderio, dichiaratamente o implicitamente espresso, di «non sentirsi stranieri» qui, dove si risiede ormai da diversi anni, consente inoltre di comprendere come, nell'esperienza di tali genitori, il concetto di *integrazione* implichi principalmente:

- l'intenzione di riuscire innanzitutto ad ambientarsi – a «inserirsi» – imparando a conoscere, oltre alla lingua, anche in particolare come le persone qui intendono e fanno le cose, «cerchi di inserirti come le persone che vivono qua»;
- l'impegno ad attenersi a principi di *onestà* e di *legalità*, rispettando le norme che regolano la vita

giuridica, sociale ed economica del paese che li accoglie, «cerchiamo di rispettare le regole»;

- la disponibilità «a cambiare», a «non avere una mentalità chiusa» – come quella di chi si trincerava di fronte a ciò che si presenta come «nuovo» e «diverso» – ma «curiosa» di conoscere. La disposizione al cambiamento cui essi alludono non coincide dunque con il tentativo di omologarsi (assimilarsi) agli italiani, quanto piuttosto con quella *consapevolezza critico-costruttiva* che induce a trattenere il «bello» e il «positivo» che essi riconoscono della propria e dell'altrui cultura e a lasciare il resto. Ad essere in gioco è infatti il tentativo costante di trovare un equilibrio armonico tra *attaccamento* – «io non vorrei perdere quelle cose che sono nata» – e *apertura* – «io se posso fare tutti i piatti del mondo li faccio»⁴³.

Emerge dalle esperienze raccolte la disponibilità a conoscere e a «mescolare». Tale mescolare sembra connotarsi però non tanto nel senso di un «accostare» confusamente tratti culturali tra loro diversi – come in un patchwork – quanto piuttosto nel senso di un «tenere e legare insieme» intenzionale e responsabile. Riprendendo l'immagine utilizzata da un papà marocchino, che paragonava il valore della varietà culturale alla bellezza di un «quadro tanto colorato», possiamo intuire come, nell'esperienza di questi genitori, sia proprio il disegno colorato contenuto nel quadro, ciò che permettere di rendere l'incontro e il confronto con l'altro e la sua cultura una «ricchezza». Se ad essere in gioco è dunque la capacità di tutti e di ciascuno di disegnare un unico disegno «tanto colorato», l'impegno non può che essere reciproco: «tu prendi un po' da me e io prendo [un po' da te]».

È qui sottesa un'idea di integrazione intesa come «scambio», che si rende possibile solo mediante *relazioni situate* – inter-azioni – nei diversi contesti della vita in comune all'interno della città.

Diversamente detto, nell'esperienza di questi genitori, i contesti della vita quotidiana possono trasformarsi in «luoghi» o «non luoghi»⁴⁴ di integrazione a seconda della qualità delle interazioni che in essi avvengono. La possibilità o meno di interessare delle relazioni di amicizia,

di cordiale informalità o di mutuo aiuto (come può essere ad esempio il portare o l'andare a prendere, tra genitori, i figli a scuola) diventa così uno dei fattori-chiave che consente di trasformare una via, un pianerottolo di condominio piuttosto che una chiesa o un oratorio in luoghi di relazioni calde o in luoghi anonimi e isolanti.

Pur nella varietà di tonalità e sfumature, le testimonianze raccolte rivelano allora un comune *bisogno e desiderio di socialità*, di stare e fare con gli altri, che si traduce, per qualcuno, anche in impegno concreto e significativo in attività di *volontariato* al servizio della «comunità». Una comunità sentita come «nostra», dove a ciascuno è consentito, nel rispetto delle reciproche differenze e delle altrettante somiglianze, di *ri-trovarsi* come «noi» o – come dice un papà marocchino – come un «noi insieme». Un «noi» riconosciuto e vissuto come «luogo» di una *comune appartenenza*, che motiva e spinge a partecipare e a «lavorare [con gli altri] al bene comune della città». Un bene percepito come comune poiché radicato attorno a «interessi insieme», a «problemi che abbiamo insieme [e che] possiamo risolvere insieme». Ciò che viene sottolineato è come a rendere concreta la possibilità di collaborare con gli altri, diversi per religione e cultura nella e per la città, sia l'impegno a ricercare e a riconoscere innanzitutto ciò che accomuna piuttosto ciò che distingue, a partire cioè «sempre [dai] punti di incontro [...] perché se tu cerchi dove si divide subito non collabori»⁴⁵.

Sorprende così scoprire, nell'ascolto di questi genitori, come tali «punti di incontro» riflettono e rispondono a *istanze, umane ed etiche, comuni* di «fraternità», di «fratellanza», di «altruismo», di «solidarietà» che trovano proprio nel rispetto della «persona umana» e nell'attenzione ai suoi bisogni fondamentali – nonché ai suoi diritti-doveri inalienabili – il proprio fulcro e il proprio motore propulsivo.

Conclusioni che aprono

Io distinguo nella storia, nel pensiero umano, le epoche in cui l'uomo possiede una dimora [...] dalle epoche in cui egli non ha dimora [...]. Nelle prime, l'uomo vive nel mondo come se visse in una casa; nelle altre vive nel mondo come se visse in aperta campagna, e non possedesse neppure quattro picchetti per innalzare una tenda⁴⁶.

Inoltrarci nell'ascolto delle coppie genitoriali incontrate si è rivelato per noi come un «viaggio» che, pur spostandoci nei «luoghi» dell'altro, ci permetteva in molte occasioni di *ri-trovarci*, comunque, «sempre a casa», di intuire cioè di abitare una «dimora comune» tutte le volte in cui avevamo la possibilità di «toccare» ciò che, come esseri umani, ci unisce e ci accomuna.

Scoprire le «convergenze», i punti in comune, che inevitabilmente condividiamo con l'altro in quanto compartecipi della medesima famiglia umana, è il compito e il fine dell'agire educativo come mediazione interculturale.

A tale riguardo, le testimonianze raccolte, nel consentirci di individuare quali sono le specificità che consentono di connotare come mediazione interculturale l'agire educativo dei genitori intervistati, ci hanno permesso altresì di riconoscere, proprio nella ricerca costante di un *equilibrio tra autorità del genitore e libertà del figlio*, una delle principali (macro) categorie di significato attorno alle quali si struttura e prende forma il loro modo di essere e di agire come genitori «tra due culture».

Ad essa si lega infatti il ritenere il proprio ruolo di padre e di madre fondato su una chiara asimmetria esistenziale e relazionale che, pur basandosi su principi di reciproco rispetto e di «mutuo riconoscimento» tra genitori e figli, non misconosca tuttavia la *funzione orientativa* che essi riconoscono caratterizzare il proprio compito genitoriale. Tale funzione orientativa fa riferimento, come abbiamo avuto modo di constatare, a una gamma di valori che si connotano più in senso umano ed etico che propriamente «culturale» e che, con specifico riferimento al vivere-in-comune-nella città, evidenzia una seconda (macro) categoria di significato che ruota attorno al concetto di *integrazione* intesa sia come disponibilità a «tenere e legare insieme» sia come impegno reciproco di confronto, di scambio e di partecipazione.

Le «vie», che i genitori interpellati scelgono di perseguire per riuscire a trovare un «giusto mezzo» tra un modo di educare (dei propri genitori) centrato sulla «sacralità del genitore» ed uno (incontrato qui) che loro definiscono centrato sulla «dittatura dei figli», sono quelle che trovano proprio nell'esercizio faticoso dell'ascolto e del dialogo con i propri figli adolescenti, del decentramento educativo

e della testimonianza, le proprie principali *strategie di mediazione interculturale*.

La sfida che a questo punto si pone – e sulla quale il gruppo pilota “misto” di ricerca-azione (cfr. *supra*), da poco costituito, sta iniziando a lavorare – è quella di riuscire a trasformare tali aspetti, emersi dalle esperienze raccolte, in “oggetto” di riflessione e di azione, per riuscire a promuovere nei genitori (autoctoni e non) che abitano nella città la formazione sia di uno *stile educativo interculturale* sia di una *rete genitoriale di mediazione*

interculturale, capace quest’ultima di accompagnare e sostenere quelle famiglie che stanno attraversando forme varie di disagio educativo, sociale e culturale. La meta intuita è quella di riuscire a creare “luoghi relazionali” in cui, la comune esperienza di essere genitori di figli adolescenti possa diventare una “palestra di integrazione” in cui reciprocamente educarsi per educare a partecipare con gli altri alla vita della città, facendo esperienza, proprio mediante l’inter-azione, di quella comune *cittadinanza* che è prima di tutto *umana*⁴⁷.

MARGHERITA CESTARO
University of Padua

¹ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

² U. Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

³ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

⁴ P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.

⁵ M. Buber, *Il cammino dell’uomo*, Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose (BI) 1990.

⁶ F. Ebner, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1998.

⁷ E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano 1990.

⁸ R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002.

⁹ Sebbene “integrazione” sia un termine di per sé polisemico, intendiamo con esso riferirci a un concetto distinto dall’assimilazione e strettamente correlato con quello di “interazione” (cfr. M. Ambrosini, *Famiglie migranti e città multietniche*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, Fondazione ISMU, Milano 2012, p. 33), indicante «un processo di reciproco riconoscimento e cambiamento tra individui con appartenenze socio-culturali differenti [che] ha come scopo la realizzazione di una convivenza democratica» (I. Bolognese, *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in M. Fiorucci, F. P. Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell’interculturalità*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 361). Esso si delinea pertanto come un «processo a due vie», che coinvolge e impegna sia chi «ospita» sia «chi è ospitato» (D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 28-30).

¹⁰ C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti*, in CISF (Ed.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014*, Erickson, Trento 2014, pp. 153-179; P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all’immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in CISF (Ed.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014*, cit..

¹¹ P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all’immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, cit.; C. Regalia, E. Scabini, G. Rossi, *Introduzione: la migrazione come evento familiare*, in E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 7-19.

¹² M. Ambrosini, P. Bonizzoni, E. Caneva, *Ritrovare altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione ISMU, Milano 2010, p. 40.

¹³ C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti*, cit., p. 176.

¹⁴ M. Ambrosini, *Famiglie migranti e città multietniche*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit., p. 29.

¹⁵ M. Ambrosini, P. Bonizzoni, *Riflessioni conclusive. L’integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie*, M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit. p. 223.

¹⁶ M. Ambrosini, S. Molina (Eds.), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004; R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna 2001; C. Regalia, C. Giuliani, *Così lontani così vicini*, cit., pp. 153-157.

¹⁷ S. Pozzi, *Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etno-cultura*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*, cit., pp. 181-218.

¹⁸ P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in CISF (Eds.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit.

¹⁹ M. Ambrosini, P. Bonizzoni, *Riflessioni conclusive. L'integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie*, in M. Ambrosini, P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini*, cit. pp. 219-227; F. Belletti, P. Boffi, M. Ambrosini, *Gli italiani di fronte all'immigrazione: l'indagine CISF 2014*, in CISF (Eds.), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit., pp. 59-160.

²⁰ Cfr. in particolare: V. Cigoli, M. Gennari, *Mediare tra culture e generazioni: la funzione ponte della coppia genitoriale immigrata*, in E. Scabini, G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare*, cit., pp. 123-148; P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013. Precisiamo inoltre che con *genitorialità* intendiamo quella «categoria ontologica, posta alla radice dell'essere umano» che, seppur distinta dalla «generatività» non può tuttavia prescindere da questa (L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, in L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 113-129).

²¹ Per un approfondimento si rinvia a M. Cestaro, *Il triangolo della mediazione interculturale*, in G. Milan, M. Cestaro, *We can change! Seconde generazioni Mediazione interculturale Città. Sfida pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 139-170; M. Cestaro, *“Educare stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*, Cleup, Padova 2013.

²² G. Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in E. Gasperi (Ed.), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova 2008, pp. 1-30.

²³ Per un approfondimento cfr.: M. Cestaro, *Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale*, in «Studium Educationis», 2, 2014, pp. 107-110.

²⁴ Si tratta di un Progetto di ricerca co-finanziato, promosso dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova in stretta collaborazione con la Diocesi di Padova, la Caritas e l'Ufficio Migrantes della Diocesi di Padova, l'Associazione-Onlus “Marco Polo. Centro pedagogico interculturale (Mirano-Ve), la Caritas italiana e la Fondazione Migrantes. Il progetto gode della supervisione scientifica del Prof. Giuseppe Milan ed è coordinato da chi scrive in qualità di assegnista di ricerca.

²⁵ Cfr. R. G. Rumbaut, *Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», vol. 38, n. 3, pp. 1160-1205.

²⁶ G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili, adolescenti oggi*, Città Nuova, Roma, pp. 53-79.

²⁷ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

²⁸ Nello specifico sono state intervistate undici coppie: sei dall'Africa (due dal Marocco, una dal Congo, una dalla Nigeria, una dalla Tunisia, una dalle Isole Mauritius), due dal sub-continente indiano (Sri Lanka, Bangladesh), una dalle Filippine, una dalla Moldavia, una dall'Uruguay, così distribuite nel territorio padovano: tre coppie del quartiere Nord (Q2 - zona Arcella), una del quartiere Est (Q3 - zona Stanga), due del quartiere Sud-Est (Q4 - zona S. Osvaldo e S. Cuore), due del territorio a Nord (Limena e Cadoneghe), una a Est (Noventa Padovana), una a Ovest (Selvazzano Dentro), una a Sud (Boara Pisani). Inoltre, delle coppie intervistate sei sono cristiane (di cui cinque cattoliche e una ortodossa), quattro musulmane e una indù. Si tratta di un campione ragionato che, individuato mediante la rete di collaborazione, attivata sia tra i *partners di ricerca* sia tra *altri enti e/o associazioni* presenti nel territorio, ha permesso comunque di svolgere un numero di interviste tale da consentire la completa saturazione della griglia delle interviste narrative focalizzate preventivamente elaborata. I testi raccolti (integralmente trascritti) sono stati sottoposti ad analisi qualitativa mediante lo strumento “carta-matita”.

²⁹ Il reperimento del campione ragionato degli interlocutori di ricerca si è rivelato un aspetto piuttosto delicato che di fatto si è articolato in riprese successive durante l'intera fase di svolgimento delle interviste stesse. Uno dei fattori principali che ha inciso nel rendere non semplice l'individuazione del campione è stato proprio la *tipologia del target* e, in particolare, la scelta della fascia di età dei figli: l'adolescenza (13-18 anni). Scelta quest'ultima motivata tuttavia dallo stesso disegno progettuale di ricerca che mirava a porsi in un rapporto di continuità con un precedentemente condotto progetto sugli adolescenti delle cosiddette “seconde generazioni dell'immigrazione” residenti nella città di Padova (cfr. G. Milan, M. Cestaro, *We can change!*, cit.).

³⁰ M. Tarozzi, *Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.) *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 306-320.

³¹ Le parole e/o le espressioni riportate tra virgolette corrispondono a quelle pronunciate e ripetute dai diversi genitori durante le interviste.

³² D., mamma congolese, di religione cattolica.

³³ J. e N., genitori marocchini, di religione islamica.

³⁴ Il riferimento è al concetto aristotelico di *medietà*, «virtù etica» che «tende costantemente al mezzo», a ciò che, stando «tra l'eccesso e il difetto», «è lodato e costituisce la rettitudine» (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano 2007, II, 6, 1106b25).

³⁵ R., papà dello Sri Lanka, di religione cattolica.

³⁶ P. Ricoeur, *Il sé come un altro*, cit.

³⁷ S. Vegetti Finzi, A. M. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Arnoldo Mondadori, Milano 2001; A. Palmonari, *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna 2001; A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 2011; G. Milan, *L'età meravigliosa e difficile: quale educazione?*, in «Studium Educationis», 1, 2012, pp. 73-93.

³⁸ N., mamma marocchina, di religione islamica.

³⁹ M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù.

⁴⁰ N., mamma marocchina, di religione islamica.

⁴¹ E., mamma moldava, di religione ortodossa.

⁴² E. Morin, *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

⁴³ M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù.

⁴⁴ M. Augè, *Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

⁴⁵ L., papà marocchino, di religione islamica.

⁴⁶ M. Buber, *Il Problema dell'uomo*, Marietti, Genova 2004, p. 15.

⁴⁷ M. Cestaro, *Il gioco della mediazione per una città interculturale*, in G. Milan, E. Gasperi (Eds.), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, pp. 73-94.

Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale

Dewey's pluralism: education on the experimental method and moral democracy for the development of intercultural society

GIORDANA SZPUNAR

This article aims to show that the philosophical, pedagogical, and political proposal of John Dewey still represents a source of original ideas which are very useful to address some of the most relevant contemporary issues. In particular, here I focus on the relationship between the education on the experimental method and the democratic society and I suggest that it as an indispensable perspective to shape a pluralistic approach to the current multicultural and multiethnic societies. First, I analyze the most salient psychosocial theories of prejudice that have been recently formulated. All these theories stress the multidimensional nature of prejudice formation and transmission, based on cognitive, affective, and behavioral components. In the outlined framework, I argue that the Deweyan perspective, centered on the overcoming of the traditional dualism between subject and object, mind and emotion, and facts and value, constitutes a model of education that is essential to improve the dynamic of prejudice reduction. From this point of view, I emphasize two aspects:

- the goal of designing school as a community in miniature, an embryonic society able to provide learning through direct experience, contact, and cooperation among individuals;*
- the goal of centering the educational process on the internalization of the experimental method in order to test prejudices, facts, and evaluative judgments.*

These goals are strictly interconnected and represent two indispensable means to reduce prejudice and improve social cooperation.

KEYWORDS: PREJUDICE, PLURALISM, EXPERIMENTAL METHOD, INTERCULTURAL SOCIETY, COOPERATIVE EDUCATION

If intelligent method is lacking, prejudice, the pressure of immediate circumstance, self-interest and class-interest, traditional customs, institutions of accidental historic origin are not lacking, and they tend to take place of intelligence.
(Dewey, The Quest for Certainty)

Le ricerche dedicate al tema del pregiudizio e dello stereotipo dalla psicologia, in particolare dalla psicologia sociale, hanno dimostrato che il pregiudizio, inteso nella sua accezione negativa, riferita alla discriminazione di minoranze, ha assunto, nelle società democratiche contemporanee, forme nuove, nascoste e

per questo più subdole (Arcuri, Cadinu, 2011; Dovidio et alii, 2010; Nelson, 2009).

Si può affermare che proprio in virtù di queste forme nuove, il pregiudizio viene maggiormente tollerato e usato con più disinvoltura divenendo, in tal modo, più pericoloso e insidioso nella misura in cui appare meno riconoscibile. Oggi, dunque, si fa più che mai impellente l'esigenza di lavorare affinché l'«uomo comune» riesca a interiorizzare la capacità di riconoscere i propri pregiudizi e i propri stereotipi e di ridurli o di utilizzarli in modo intelligente. Dewey si è espresso in diverse occasioni sul tema del pregiudizio razziale ed etnico, sottolineando l'esigenza di comprenderne le cause e

l'urgenza di adoperarsi per ridurlo. Su un piano più generale, tuttavia, si può sostenere che la battaglia intellettuale di Dewey contro l'atteggiamento dogmatico e guidato dal pregiudizio rappresenti una costante della sua riflessione filosofica, pedagogica, politica e morale. Nel presente saggio si metterà in luce come la prospettiva deweyana dello strumentalismo e la riflessione etico-filosofica e politica sulla connotazione morale della democrazia si configurino come una unitaria proposta strategica orientata verso una educazione dei cittadini al rispetto della diversità e alla capacità di ridurre i propri pregiudizi e gli atteggiamenti di ostilità ad essi correlati.

Il pregiudizio nella sua dimensione cognitiva, affettiva e comportamentale

La psicologia ha provato più volte a dare una definizione condivisa di pregiudizio, ma si tratta di un fenomeno così complesso da rendere difficile l'elaborazione di una descrizione esaustiva e completa. Negli ultimi anni l'interesse per il pregiudizio e per il *bias* intergruppi è notevolmente cresciuto in quantità e profondità, così come si sono moltiplicati gli approcci utilizzati per arrivare a una comprensione e a una spiegazione più esaurienti della questione (Dovidio et alii 2010, p. 4).

Nel tentativo di tenere insieme le dimensioni individuali e le dimensioni sociali e collettive del fenomeno, una delle definizioni maggiormente inclusive, nella vasta prospettiva della ricerca socio-psicologica, può considerarsi quella che segue: «il pregiudizio è un atteggiamento a livello individuale (soggettivamente positivo o negativo) nei confronti di gruppi e dei loro membri, che crea o mantiene rapporti gerarchici tra i gruppi stessi» (Dovidio et alii, 2010, p. 7).

La letteratura accosta, al concetto di pregiudizio, quello di stereotipo, definito come

un insieme di qualità percepite che riflettono l'essenza di un gruppo. Gli stereotipi influiscono sistematicamente su come le persone percepiscono, esaminano l'informazione su, e rispondono a, i membri del gruppo. Essi vengono trasmessi attraverso la socializzazione, i media e il linguaggio e il discorso. [...] Definiamo gli stereotipi come associazioni e credenze sulle caratteristiche e gli

attributi di un gruppo e dei suoi membri che determinano il modo in cui le persone pensano e rispondono al gruppo.

La risposta nei confronti del gruppo esterno determinata dall'influenza di stereotipi e pregiudizi si manifesta in un comportamento ostile che «crea, mantiene o rinforza il vantaggio di qualche gruppo e dei suoi membri su altri gruppi e sui loro membri» e si definisce come discriminazione comportamentale (Dovidio et alii, 2010, p. 8).

Le spiegazioni del pregiudizio che si sono susseguite nel tempo hanno via via assimilato gli elementi di complessità del fenomeno, privilegiando dimensioni di analisi diverse. Inizialmente, grosso modo dagli anni '20 agli anni '50 del '900, le ricerche si sono orientate verso l'idea secondo la quale il pregiudizio sociale si configurerebbe come un atteggiamento individuale, risultato di una personalità patologica. Intorno agli anni '70 si affermano e si diffondono le ricerche che mostrano come il pregiudizio sia radicato, invece, in normali e ordinari processi cognitivi e di dinamiche di gruppo. Negli anni '90 si cominciano a privilegiare spiegazioni multidimensionali del pregiudizio e le ricerche mostrano, anche attraverso l'uso di nuove tecnologie per misurare e analizzare i processi mentali, gli aspetti impliciti, automatici e inconsci alla base degli atteggiamenti individuali.

In generale, si può sostenere che alla base del pregiudizio vi siano sostanzialmente due ordini di fattori: quelli cognitivi e quelli motivazionali (Voci & Pagotto, 2010). In particolare, secondo le diverse teorie di riferimento, il pregiudizio sarebbe promosso e mantenuto dalla categorizzazione sociale, dalle differenze individuali e di personalità, dai conflitti tra gruppi e dall'identità sociale (Haslam & Dovidio, 2010). Tra le spiegazioni che riconducono il pregiudizio a una base motivazionale, alcune fanno riferimento a processi legati alle differenze individuali e di personalità, prediligendo un livello di analisi intraindividuale, altre fanno riferimento a fattori socio-economici, altre ancora a processi di natura psicosociale, prediligendo un livello di analisi interindividuale.

Le spiegazioni che si attestano a un livello prevalentemente intraindividuale fanno riferimento alla teoria psicodinamica freudiana. In generale questi

approcci presuppongono che le restrizioni sociali degli istinti sessuali e aggressivi provochino un senso di frustrazione che porterebbe a pregiudizi e ostilità intergruppi, nella misura in cui l'espressione individuale del pregiudizio svolge una funzione catartica che consente all'individuo di liberare l'energia psichica repressa per riportarlo a uno stato di equilibrio. Esistono alcune varianti di questo approccio. Le posizioni che hanno avuto maggiore influenza sono l'*ipotesi della frustrazione-aggressività* elaborata da Dollard e dai suoi collaboratori (Dollard, Doob, Miller et alii, 1939) e la teoria della *personalità autoritaria* elaborata dal gruppo di lavoro di Adorno (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1950). Secondo l'*ipotesi della frustrazione-aggressività* quando una attività finalizzata a uno scopo viene ostacolata, si produce nell'individuo uno stato di frustrazione e di conseguente accumulo di energia che, dovendo essere scaricata, provoca atteggiamenti aggressivi rivolti contro la fonte della frustrazione, oppure, qualora questa risulti minacciosa o inadeguata, contro persone che fanno parte di minoranze o di categorie devianti, i cosiddetti capri espiatori. La teoria della personalità autoritaria associa l'atteggiamento pregiudiziale e discriminatorio a specifici tipi di personalità, in particolare alla personalità definita come autoritaria, risultato di una educazione familiare particolarmente rigida e repressiva. Gli individui caratterizzati da una personalità autoritaria esibiscono una certa intolleranza verso le situazioni ambigue, rigidità, scarsa capacità di ragionamento astratto, un eccesso di generalizzazione e una accettazione acritica delle autorità insieme a una conseguente condanna e aggressività verso le categorie devianti e deboli. Queste teorie, seppur criticate a causa della loro difficoltà a spiegare alcuni fattori del fenomeno (per esempio il fatto che si è assistito a forti incrementi del pregiudizio in determinati gruppi o in specifici periodi storici), hanno avuto interessanti sviluppi in proposte attuali che sottolineano il ruolo delle norme e degli standard sociali nella trasmissione di atteggiamenti autoritari (Altemeyer, 1998), la correlazione tra caratteristiche della personalità in età infantile e orientamento politico in età adulta (Block & Block, 2006), l'influenza degli stili genitoriali e del temperamento individuale sull'orientamento politico

(conservativo o liberale) in età adulta (Fraleigh, Griffin, Belsky, & Roisman, 2012).

Mentre le teorie appena esposte riconducono il fenomeno del pregiudizio a un livello individuale, molti ricercatori sostengono che si tratti invece di un processo che ha origine e si sviluppa a livello sociale e, dunque, all'interno delle relazioni funzionali tra gruppi.

Una delle ricerche più celebri e influenti è quella svolta da Sherif e dai suoi collaboratori nei campi estivi per ragazzi (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961). I ricercatori osservano che, durante lo svolgimento di attività competitive tra gruppi, il pregiudizio e il conflitto intergruppi aumentano, mentre l'introduzione di attività che prevedono il raggiungimento di scopi sovraordinati, che possono essere conseguiti solo attraverso la cooperazione intergruppi, determina la riduzione decisiva del pregiudizio intergruppi e il ristabilimento dell'armonia. La teoria del conflitto realistico di Sherif sostiene, dunque, che la competizione per le risorse percepita dal gruppo comporta l'attivazione di sforzi per ridurre l'accesso di altri gruppi alle risorse stesse. I tentativi del gruppo di ottenere risultati favorevoli per sé è realisticamente percepito dall'altro gruppo come frustrazione dei propri obiettivi. Questa situazione di conflitto e di interdipendenza negativa si esprime facilmente in atteggiamenti reciprocamente pregiudiziali, discriminatori e aggressivi verso i membri del gruppo esterno. Al contrario, relazioni di interdipendenza cooperativa favoriscono la riduzione del pregiudizio e dell'aggressività.

Alcuni studi mostrano come il pregiudizio sia alimentato, oltre che da conflitti relativi a obiettivi tangibili, anche e soprattutto dalla competizione per il raggiungimento di obiettivi simbolici come lo *status* o il prestigio sociale (Esses, Jackson, Dovidio, & Hodson, 2005).

Alcune ricerche specificano che non è necessario che la competizione tra gruppi sia esplicita affinché le relazioni funzionali diano origine al pregiudizio: le persone pensano generalmente che i membri dei gruppi esterni agiranno in modo competitivo per raggiungere i propri obiettivi (Insko, Schopler, Gaertner, et. alii, 2001). Ancora, gli esperimenti di Tajfel sui gruppi minimi dimostrano anche che il pregiudizio non nasce solo in

presenza di una storia di relazioni funzionali, ma anche tra membri di gruppi creati *ad hoc* in laboratorio (Tajfel, 1970, Tajfel et alii 1971).

Gli studi sui conflitti di gruppo hanno avuto il pregio di aver spostato la discussione dal livello strettamente individuale al livello sociale. Tuttavia, il loro limite è stato quello di sottostimare la rilevanza che l'individuo attribuisce alla propria e alla altrui appartenenza al gruppo di riferimento.

Una delle teorie che ha contribuito maggiormente a tenere insieme i diversi livelli di analisi (individuale, interindividuale, intergruppi e sociale) e i diversi fattori (cognitivi e motivazionali) del fenomeno del pregiudizio e a rappresentarlo come aspetto della cognizione sociale, è la teoria dell'identità sociale di Tajfel (Tajfel & Turner, 1979).

Già Allport (1954) aveva messo in luce come e quanto il pregiudizio sia strettamente connesso alla necessità dell'individuo di pensare con l'aiuto delle categorie e alla sua propensione a modulare il proprio comportamento nei confronti delle altre persone in base alla loro appartenenza a un gruppo.

Dal punto di vista cognitivo, infatti, l'individuo comprende e conosce il mondo elaborando gli stimoli e organizzandoli in categorie (Cohen & Lefebvre, 2005). Il processo di categorizzazione consente all'individuo di raggruppare e discriminare, per somiglianza e per differenza, gli oggetti in classi. Queste classi vengono chiamate categorie o concetti. Si tratta di un fenomeno percettivo che si verifica nel caso di categorizzazione di oggetti (Tajfel & Wilkes, 1963) e di persone (Allport, 1954), anche in presenza, come abbiamo già precisato, dei cosiddetti gruppi minimi. La categorizzazione consente di dominare la complessità dell'ambiente circostante, inserendo un numero potenzialmente illimitato di stimoli in un numero limitato di categorie. Essa rappresenta, dunque, senza dubbio, uno strumento indispensabile per gestire la complessità del mondo e la molteplicità di stimoli a cui l'individuo è sottoposto costantemente. D'altra parte, però, il processo di categorizzazione sociale influenza profondamente la percezione sociale, l'affetto, la cognizione e il comportamento (Dovidio et alii 2010, p. 14). Da un punto di vista percettivo le categorie tendono ad autoalimentarsi, facendo sì che le percezioni risultino

coerenti con le rappresentazioni cognitive. In particolare si sottostimano le differenze tra i membri della stessa categoria, definendoli come 'tutti uguali', e, allo stesso tempo, si sovrastimano e si amplificano le differenze tra i gruppi in un curioso processo di assimilazione intracategoriale e di differenziazione intercategoriale (Tajfel & Wilkes, 1963; Tajfel, 1969). Da un punto di vista emotivo le persone sviluppano un sentimento più positivo verso i membri del proprio gruppo (*ingroup*) che verso i membri del gruppo esterno (*outgroup*) (Tajfel, 1981). Da un punto di vista cognitivo le persone memorizzano informazioni più dettagliate sui membri dell'*ingroup* che sui membri dell'*outgroup*, ricordano meglio le caratteristiche per le quali i membri dell'*ingroup* sono simili e i membri dell'*outgroup* sono dissimili dal sé, ricordano informazioni meno positive sui membri dell'*outgroup* (Dovidio et alii 2010, p. 14). In altre parole, la categorizzazione attiva automaticamente e inconsciamente anche processi di distorsione cognitiva che, nel tentativo di raccogliere informazioni coerenti con lo stereotipo, confermano e alimentano lo stereotipo stesso (Devine, 1989). Si tratta di processi che influenzano il comportamento delle persone che si manifesteranno più propense ad aiutare i membri dell'*ingroup* che i membri dell'*outgroup*.

La teoria dell'identità sociale di Tajfel (1978) e la teoria della categorizzazione di sé di Turner (1987) mettono in luce il duplice piano su cui si costruisce l'immagine del sé: il sé percepito come individuo, che costituisce l'identità personale, e il sé percepito come membro di un gruppo, che costituisce il sé sociale. Il comportamento delle persone è determinato dalla salienza dell'identità: la salienza dell'identità personale rende determinanti bisogni, norme, credenze e motivi individuali della persona; la salienza dell'identità sociale rende determinanti bisogni, obiettivi, norme collettivi. Inoltre, considerando che l'individuo ambisce a costruire un concetto del sé positivo e, dunque anche una positiva immagine della propria identità sociale, accade che, in un confronto tra *ingroup* e *outgroup*, emerge una forma di favoritismo, denominata distintività positiva, che porta a valutare più positivamente i risultati del proprio gruppo di appartenenza rispetto al gruppo esterno, in un processo

di distorsione valutativa e percettiva (Tajfel & Turner, 1986).

In anni recenti, attraverso l'uso di una serie di strumenti tecnologicamente avanzati, alcuni ricercatori sono riusciti a mostrare come il pregiudizio sia caratterizzato da tratti automatici e inconsci. Nelle società democratiche contemporanee, infatti, la valutazione negativa esplicita e la conseguente discriminazione dei membri di gruppi esterni suscita, per lo più, atteggiamenti di disapprovazione. In questa situazione il pregiudizio, che sembra scomparire, in realtà si trasforma e assume forme più nascoste e implicite che possono essere osservate in modo ottimale attraverso la rilevazione precisa dei tempi di reazione del soggetto a determinati stimoli, attraverso le tecniche di *priming* (Devine, 1989) e di *Implicit Association Test* (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998) o di riproduzione per immagini (fMRI, risonanza magnetica funzionale) delle aree del cervello attivate nel corso di determinati processi sociali (Amodio & Lieberman, 2009). Si parla allora di razzismo ambivalente (Katz, Wackenhut, & Hass, 1986), moderno (McConhay, 1986), simbolico (Sears, 1988) o aversivo (Gaertner & Dovidio, 1986). Forme di razzismo che non si traducono in manifestazioni esplicite di comportamenti discriminatori, ma, contenute dal desiderio dell'individuo di essere ed apparire egualitario, si traducono in atteggiamenti razzisti impliciti.

È innegabile, dunque, che il pregiudizio e lo stereotipo rappresentino strumenti utili all'individuo per semplificare il mondo che lo circonda e per interpretare e decodificare in modo rapido la situazione. Tuttavia, almeno nell'ambito delle relazioni sociali, se da una parte sembra generalmente accettato e condiviso che l'uso del pregiudizio rappresenti una operazione eticamente scorretta nei confronti di chi ne è oggetto, dall'altra è necessario tenere presente che le persone oggetto di pregiudizio e di discriminazione ne subiscono conseguenze negative in termini di salute psicologica e generale e di accesso materiale alle risorse.

L'attribuzione a un individuo di caratteristiche negative frutto di stereotipi e di pregiudizi coinvolge e influenza negativamente la percezione della sua identità sociale che, abbiamo detto, contribuisce alla definizione del sé.

Lo stereotipo e il pregiudizio hanno, quindi, anzitutto una influenza diretta sulla persona alla quale vengono attribuiti: non solo la persona viene esplicitamente discriminata, ma sviluppa uno stato di ansia legato alla paura che i propri comportamenti possano essere interpretati dagli altri sulla base delle aspettative generate dal pregiudizio e che confermino lo stereotipo attribuito al gruppo di appartenenza. Può accadere, così, che la persona oggetto di pregiudizio sia indotta a mettere in atto proprio quei comportamenti che risultano coerenti con lo stereotipo (Rosenthal & Jacobson, 1968; Schmader, 2002).

L'influenza indiretta si configura, invece, come minaccia all'identità personale e sociale e, quindi, alla definizione del sé. La minaccia all'identità genera risposte involontarie di stress e motiva tentativi di riduzione delle minacce attraverso strategie di *coping* (strategie mentali e comportamentali attivate per fronteggiare una situazione stressante). Le risposte allo stress e gli sforzi di *coping* influenzano risultati importanti come l'autostima, il rendimento scolastico e la salute (Major & O'Brian, 2005). Inoltre, l'ansia legata al giudizio esterno determina un peggioramento della prestazione individuale, facilitando comportamenti negativi che confermano lo stereotipo e favorendo un meccanismo di autoalimentazione del processo che porta all'interiorizzazione dello stereotipo attribuito al proprio gruppo (Steele, Spencer & Aronson, 2002).

La discriminazione prodotta dal pregiudizio e dallo stereotipo influenza, dunque, lo stato di salute in modo diretto, provocando risposte fisiologiche dell'organismo che lo danneggiano progressivamente (ansia, depressione, ipertensione, patologie cardiache) (Major & O'Brian, 2005), e in modo indiretto spingendo la persona che vive uno stato di disagio ad attivare comportamenti dannosi e autolesionisti, come il consumo di droghe o di alcol.

Tutto ciò rende evidente che è necessario intervenire per contenere il pregiudizio non solo per questioni etiche, ma anche per fronteggiare le situazioni di emergenza sociale che conseguono alla sua diffusione.

Dewey e il pregiudizio tra riflessione epistemologica e riflessione psicosociale

Dewey dedica larga parte della sua riflessione filosofica e pedagogica al tema del pregiudizio e lo fa da un punto di vista prevalentemente epistemologico. Il pregiudizio viene definito da Dewey come «l'acme dell'*a priori*. Dell'*a priori* in questo senso possiamo dire ciò che viene sempre detto delle abitudini e delle istituzioni: sono buoni servitori, ma padroni rigidi e inutili» (Dewey, MW3, 136)¹.

Nell'opera deweyana il termine pregiudizio è associato spesso al dogma e all'autorità (Dewey, MW, 4, 119; MW, 6, 38; MW, 6, 262; MW, 6, 351; MW, 15, 50; LW, 1, 326; LW, 6, 146; LW, 8, 214, 347; LW, 13, 272, 273, 274, 280), all'istinto (Dewey, MW, 5, 154; LW, 7, 145), all'abitudine e all'opinione (Dewey, MW 5, 279; MW, 6, 248; MW, 15, 52; LW, 3, 154; LW, 8, 254; LW, 11, 82; LW, 15, 238) alla superstizione (Dewey, MW 9, 308; LW, 17, 505), all'ignoranza (Dewey, MW, 13, 264, 331, 333; MW, 15, 50; LW, 1, 326; LW, 2, 344; LW, 6, 146; LW, 17, 86), alla stupidità e all'apatia (Dewey, MW, 13, 341; LW, 3, 38; LW, 7, 362). È evidente, dunque, come nella riflessione di Dewey il concetto di pregiudizio assuma una connotazione fortemente negativa, in quanto fattore di ostacolo al processo di conoscenza.

In *How We Think* (Dewey, LW, 8, 105-352) il pregiudizio è sinonimo di credenza, vale a dire di un tipo di pensiero che inconsciamente assume come equipaggiamento mentale ciò che viene trasmesso attraverso la tradizione, l'istruzione, l'imitazione e, dunque, giunge a conclusioni in assenza di una attività mentale che preveda osservazione e raccolta e analisi dei dati.

Solo in alcuni saggi, soprattutto negli scritti tra il 1919 e il 1922 dedicati alla questione dei rapporti fra Giappone, Cina e USA, Dewey si riferisce esplicitamente al pregiudizio razziale o nazionale (Dewey, MW 11, 155, 159, 193, 206; MW, 12, 23; MW, 13, 242-254; LW, 3,

202; LW, 3, 237; LW, 5, 275; LW, 5, 313; LW, 9, 204; LW, 13, 153; LW, 14, 226). Nel 1922 lo definisce come una «radicata e diffusa malattia sociale» e afferma che si tratta di un fenomeno che non va discusso da un punto di vista morale, ma va trattato scientificamente, analizzandolo nelle sue cause e considerandolo come «un esempio del fatto molto più generale del pregiudizio» (Dewey, MW, 13, 243).

Seppur dal punto di vista lessicale il pregiudizio sembri connesso in qualche modo al concetto di giudizio, Dewey tiene a precisare che i due termini non hanno nulla a che fare l'uno con l'altro. In effetti, una analisi meramente terminologica porta a una definizione del pregiudizio che lo presenta come un giudizio difettoso, affrettato, realizzato senza considerare i fatti. Al contrario, afferma con forza Dewey, il pregiudizio non è affatto un giudizio. Piuttosto si tratta di un processo che precede il giudizio e lo impedisce o lo interrompe, influenzando tutti i ragionamenti successivi.

Proprio a partire dal punto di vista della psicologia, e in linea con alcune delle spiegazioni del pregiudizio che a tutt'oggi vengono sostenute nell'ambito della psicologia sociale e cognitiva, Dewey descrive il pregiudizio etnico come una avversione spontanea e istintiva (e quindi come un atteggiamento) verso ciò che è nuovo o insolito. Le nostre abitudini, infatti, determinano degli standard che noi attribuiamo alla natura delle cose, in modo tale che chi non si conforma a tali standard sia considerato come un alieno, uno straniero, un estraneo. Il sentimento anti-straniero, legato anche a una esigenza inconscia dell'uomo di trovare qualcosa di concreto contro il quale reagire (una sorta di capro espiatorio), si acuisce in momenti di crisi (economica, politica, sociale), mentre in condizioni di normalità l'avversione tende a diminuire fino a scomparire, poiché ci si abitua a ciò che un tempo appariva strano e inusuale.

Il processo cognitivo che termina con il pregiudizio opera, secondo Dewey, nel modo seguente: le caratteristiche fisiche sono l'elemento maggiormente riconoscibile ed evidente di differenza fra individui e fra etnie e rappresentano il nucleo attorno al quale si radunano e si consolidano sentimenti altrimenti sfumati e indistinti. Inoltre, l'individuo tende ad associare tratti mentali e morali a ogni persona. Quando capita di avere una spiacevole esperienza con questa persona non si

¹ I riferimenti bibliografici alle opere di John Dewey saranno d'ora in poi riportati, con riferimento all'opera completa in versione elettronica, indicando la collocazione dell'opera nella raccolta (EW, *Early Works*, MW, *Middle Works*, LW, *Later Works*), il numero del volume e la pagina.

tende a generalizzarla, ma a ridurla ad essa. Quando capita, invece, di avere una spiacevole esperienza con una persona che consideriamo straniera, allora inconsciamente e irrazionalmente tendiamo ad associare l'esperienza a un suo tratto distintivo, generalizzandolo alla classe di appartenenza della persona e ignorando tutte le eccezioni.

Le differenze fisiche generalmente si accompagnano e si amplificano a causa della presenza di diversità religiose, politiche, economiche. Soprattutto le differenze religiose, laddove coincidono con evidenti differenze somatiche, fanno sì che il pregiudizio si consolidi e si acuisca. Spesso, inoltre, è difficile separare le differenze fisiche ed etniche da quelle religiose e da quelle politiche, tanto che il pregiudizio che viene chiamato razziale in realtà si rivela un pregiudizio determinato dal sentimento nazionalistico. Il fattore politico opera su due piani: da un lato, la dominazione politica genera la credenza nell'esistenza di *status* di superiorità e di *status* di inferiorità (le minori possibilità offerte al gruppo minoritario fanno sì che venga considerato intrinsecamente inferiore), trasformando il pregiudizio in discriminazione razziale; dall'altro, il dominio determina nel gruppo dominante la promozione di arroganza e disprezzo. Inoltre, molto spesso il fattore politico è intrecciato con quello economico: l'immigrazione, dovuta per lo più a condizioni di povertà, minaccia il tenore di vita e le opportunità lavorative ed economiche del gruppo di maggioranza, il quale reagisce con ostilità nei confronti del gruppo di minoranza per mantenere il più possibile il controllo delle risorse.

In sintesi, secondo Dewey

la base del pregiudizio razziale è una antipatia istintiva e un timore per ciò che è straniero. Questo pregiudizio è convertito in discriminazione e frizione a causa di accidentali caratteristiche fisiche e di differenze culturali di lingua e religione e, soprattutto in questo momento, da una mescolanza di forze politiche ed economiche. I risultati sono gli attuali concetti di razza e differenza razziale fissa e di frizione razziale

in assenza di una evidenza scientifica che li supporti (Dewey, MW, 13, 251 e cfr. anche Dewey, MW, 13, 439).

Dunque, Dewey coglie precocemente la natura multifattoriale del fenomeno del pregiudizio, riconducendolo a un insieme di cause psicologiche, sociali, culturali, economiche e politiche e considerandolo nelle sue dimensioni cognitive e motivazionali, individuali e sociali.

Nello stesso saggio del 1922 Dewey prova a riflettere su quelli che potrebbero essere alcuni interventi per ridurre il problema del pregiudizio razziale. Sicuramente l'evoluzione culturale e la maggiore comprensione delle culture altre, facilitata dai contatti e dai rapporti continui, contribuirebbe notevolmente e in modo naturale a mitigare le differenze prima percepite come insuperabili e a facilitare una assimilazione reciproca. Tuttavia, secondo Dewey, questo processo, per avere il successo sperato, dovrebbe essere accompagnato da radicali e contestuali interventi politici ed economici. In primo luogo, dal punto di vista politico, l'internazionalismo dovrebbe soppiantare il nazionalismo, in modo che lo straniero non venga percepito dalla popolazione di maggioranza come minaccia politica. In secondo luogo, dal punto di vista economico, sarebbe opportuno mettere in atto strategie per migliorare le condizioni di vita nei paesi in difficoltà in modo da ridurre la minaccia concreta della condivisione obbligatoria delle risorse.

L'obiettivo ultimo, raggiungibile solo gradualmente e lentamente, dovrebbe essere quello di costruire una «mente internazionale e interrazziale» (Dewey, MW, 13, 252) in modo che le masse, e non solo alcuni singoli individui, siano in grado di svincolarsi dal pregiudizio e controllare i suoi aspetti istintivi, arrivando a padroneggiarlo razionalmente con facilità. Naturalmente, oltre agli auspicati cambiamenti politici ed economici, che rimangono indispensabili, uno degli strumenti principali che consentirebbe di arrivare a una «mente multiculturale» (Anolli, 2010, 2011) è un cambiamento altrettanto radicale nell'educazione.

Infatti, per sviluppare il lato positivo del nazionalismo, che consiste nel superare gli isolamenti locali, generando un'unità di sentimenti e di scopi, e soppiantare il suo lato negativo, che stimola sentimenti di antipatia e ostilità per tutto ciò che è «fuori», è necessario fare in modo che esso si trasformi in, o

quantomeno diventi amico, dell'internazionalismo. Trattandosi di

una questione di idee, di emozioni, di disposizione e di visione intellettuale e morale, la sua realizzazione dipende dalle agenzie educative e non da un meccanismo esteriore. Fra queste agenzie educative la scuola pubblica prende il primo posto (Dewey, MW, 10, 203).

Se l'ideale a cui aspirare è «l'uguaglianza di possibilità per tutti», al di là delle differenze di classe sociale e di etnia (Dewey, MW, 10, 208), la scuola può dare il suo decisivo contributo anzitutto permettendo a tutti di diventare padroni del proprio destino produttivo. In secondo luogo, la scuola può diventare uno «strumento energico e determinato per sviluppare iniziativa, coraggio, capacità e abilità personale in ogni individuo [...] in modo che egli possa servire la comunità con le sue migliori capacità e nel modo migliore in cui può farlo» (Dewey, MW, 10, 209-210).

Qui sta l'essenza della riflessione politica, pedagogica, etica e filosofica di Dewey. Riflessione che, evidentemente, si presta bene a difendere le ragioni del pluralismo culturale (Putnam & Putnam, 1993).

Come vedremo, infatti, è attraverso l'educazione che si rende possibile formare i futuri cittadini a risolvere i problemi, anche quelli sociali, in modo intelligente, insegnando loro ad assumere abiti di pensiero scientifico e a diventare individui responsabili e critici impegnati nella ricostruzione e nello sviluppo continuo di esperienza e conoscenza personali e condivise.

D'altra parte, l'abitudine a risolvere i problemi in modo scientifico e quindi intelligente, genera necessariamente una organizzazione democratica che non si riduce agli aspetti formali del suffragio universale e del principio della rappresentatività della maggioranza. La democrazia e l'educazione stanno, in questo senso, in un saldo rapporto di dipendenza e reciprocità, nel senso che la democrazia è in se stessa un principio educativo e, allo stesso tempo, essa non può sopravvivere né svilupparsi senza l'educazione. La democrazia ruota sostanzialmente intorno a due principi fondamentali: il primo consiste nel fatto che ogni individuo ha il diritto e il dovere di formarsi e di esprimere convinzioni, bisogni, esigenze in modo da diventare parte attiva del processo del controllo sociale; il secondo è

rappresentato dalla necessità di considerare la finale volontà sociale come espressione cooperativa di tutte le espressioni individuali di idee e di bisogni. Tenere conto di questi due principi nella riflessione pedagogica e didattica significa essere consapevoli del fatto che l'apprendimento che sviluppa l'intelligenza è il risultato della partecipazione dell'individuo al processo di condivisione delle esperienze individuali che porta al prodotto del sapere condiviso e del fatto che, se la scuola assolve il suo compito educativo, dà un contributo decisivo all'idea democratica di rendere conoscenza e sapere parte dell'intelligenza intrinseca dell'individuo (Dewey, LW, 13, 294-303).

Dewey, l'atteggiamento scientifico e la democrazia morale

In *Understanding and Prejudice* (Dewey, LW, 5, 396-397) Dewey spiega chiaramente come i due termini di comprensione e pregiudizio siano i più lontani tra loro di qualsiasi coppia di termini nella lingua inglese. Comprensione, da un lato, riguarda qualcosa di intellettuale, ma non si riduce a questo. Ha un significato più ampio e inclusivo poiché significa 'unirsi', 'mettere le cose insieme'. Quando affermiamo che gli individui giungono a una comprensione, intendiamo dire che arrivano a un accordo, raggiungono una idea, una opinione comune, una comune prospettiva «dalla quale vedono le stesse cose e le percepiscono allo stesso modo». *Understanding*, dal punto di vista etimologico significa proprio «stare su un terreno comune». Pregiudizio, continua Dewey, «è una parola curiosa - una di quelle parole felici in cui l'istinto delle persone esprime se stesso. È qualcosa che va prima del giudizio. È anche un tipo di giudizio incosciente e stolto. È qualcosa che precede il giudizio, che tende a impedirlo e a distorcerlo» (Dewey, LW, 5, 396). Il pregiudizio, al contrario della comprensione, divide. Divide nazioni, razze, persone di colore differente, religioni, classi e gruppi. E la sua pervicacia è data dal fatto che esso si radica nella «parte irrazionale della nostra natura, la parte sub-umana degli istinti e degli impulsi, delle paure, delle gelosie, delle antipatie, in confronto alla quale la nostra ragione è piccola e, troppo spesso, alquanto tremolante» (Dewey, LW, 5, 397).

Pregiudizio *versus* ragione: si tratta di uno dei temi principali della riflessione deweyana. È l'acquisizione di abiti di pensiero scientifico e, quindi, l'uso corretto della ragione, che ci permette di svincolarci dal dogma, dalla credenza, dal pregiudizio e che ci consente di controllare, almeno in parte, quell'aspetto istintivo della natura umana che ci porta a esprimere giudizi di valore in assenza di un processo di indagine.

Infatti,

anche quando un individuo è, o cerca di essere, intelligente nella condotta degli affari della propria vita, i suoi sforzi sono ostacolati, spesso sconfitti, da impedimenti dovuti non solo all'ignoranza, ma alla opposizione attiva all'atteggiamento scientifico da parte di coloro che sono influenzati dal pregiudizio, dal dogma, dall'interesse di classe, dall'autorità esterna, dal sentimento nazionalistico e razziale e da simili potenti agenzie (Dewey, LW, 13, 274).

L'atteggiamento scientifico è proprio quell'abito di pensiero, secondo Dewey, che ci consente di guadagnare la libertà «dalla schiavitù, dall'abitudine, dal pregiudizio, dal dogma, dalla tradizione accettata in modo acritico, dal puro egoismo» e consiste nel

desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili. È l'intenzione di raggiungere credenze, e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È, d'altra parte, l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono (Dewey, LW, 13, 273).

Il fatto che l'atteggiamento scientifico costituisca «l'unica e definitiva alternativa al pregiudizio, al dogma e all'autorità, all'uso coercitivo della forza in difesa di interessi particolari» (Dewey, LW, 13, 280), lo rende lo strumento privilegiato per l'auspicata opera di costruzione della società democratica. Ed è attraverso il percorso formativo, in particolare quello scolastico, se guidato in modo corretto, che il metodo scientifico può

essere appreso e interiorizzato per diventare un vero e proprio 'abito'.

La democrazia nella riflessione deweyana, prima che forma di governo, è un «ideale etico», è «l'unico, ultimo, ideale etico dell'umanità» (Dewey, EW, 1, 227-249). La 'buona società' è un organismo che si manifesta in un tutto armonico, nonostante le differenze che ne caratterizzano gli elementi interni, è una «democrazia morale», è una democrazia pienamente partecipativa in cui le facoltà e le capacità degli individui che ne fanno parte sono armonizzate attraverso le loro attività cooperative, in una comunità che permette la piena e libera espressione dell'individualità (Westbrook, 1991). Ciò presuppone una «libertà effettiva» degli individui, che richiede il controllo delle risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi e il possesso dei mezzi per soddisfare i desideri, oltre che un equipaggiamento mentale con allenare capacità di iniziativa e di riflessione, necessarie per poter esprimere preferenze e formulare desideri cauti e lungimiranti (Dewey, MW 5, 392). Dunque l'intelligenza scientifica è una risorsa essenziale per la libertà effettiva (Westbrook, 1991, 169). Questa libertà effettiva esige, secondo Dewey, l'attenzione per l'uguaglianza delle opportunità, in modo che ognuno possa fare del proprio meglio, realizzando pienamente le proprie capacità in un lavoro collettivo svolto per raggiungere un fine comune. In altri termini, «la democrazia non è solamente una forma di vita sociale tra le altre realizzabile ma è la precondizione per la piena applicazione dell'intelligenza alla soluzione dei problemi sociali» (Putnam, 1999, 115). In questo senso la democrazia, quale forma di associazione basata sulla partecipazione e sul consenso, consente le maggiori opportunità per lo sviluppo e la felicità individuale e collettiva.

La democrazia nella riflessione deweyana si fa, dunque, «modo di vivere» (Dewey, LW, 13, 155), «un modo di vivere insieme» (Dewey, LW, 14, 79). La democrazia è «un personale, individuale modo di vivere» (Dewey, LW 14, 226) che si radica nelle attitudini, nelle capacità, nella personalità dei singoli e si manifesta nel loro personale modo di sentire, di pensare, di agire.

Le considerazioni di Dewey sulla democrazia come «modo personale di vita individuale» (Dewey, LW, 14, 226) e sull'educazione come strumento privilegiato per

formare cittadini intelligenti e, quindi, democratici, poggiano entrambe sulla fiducia nell'Uomo Comune. Una fede profonda nelle «potenzialità della natura umana esibita in ogni essere umano senza distinzione di razza, sesso, colore, provenienza familiare, di benessere materiale o culturale» (Dewey, LW, 14, 226). È una fede, però, che per avere un esito concreto, che non rimanga sulla carta, deve essere interiorizzata e manifestata negli atteggiamenti che gli esseri umani esprimono in tutti gli accadimenti e in tutte relazioni tipiche della vita quotidiana (Dewey, LW, 14, 226). Ciò significa che l'atteggiamento democratico si esprime nella convinzione secondo la quale, seppur in presenza di esigenze e fini «diversi per ogni individuo, l'abitudine di cooperazione amichevole [...] è di per sé un'aggiunta di inestimabile alla vita» (Dewey, LW, 14, 228).

Come abbiamo visto, la democrazia è un «modo di vita personale controllato non solo dalla fede nella natura umana in generale, ma dalla fede nella capacità degli esseri umani di giudizio e azione intelligenti in presenza di condizioni appropriate» e dalla fede «nel lavorare giorno per giorno insieme agli altri» (Dewey, LW, 14, 228).

Non è sufficiente, quindi, che le libertà civili siano garantite a livello normativo e politico, ma è necessario, perché si possa costruire un clima di libera espressione, di libera comunicazione e di dialogo che si riducano il più possibile la paura, il sospetto, l'intolleranza, l'odio reciproco, in favore di atteggiamenti personali di cooperazione amichevole anche e soprattutto in presenza di esigenze e di fini individuali diversi. Gli atteggiamenti, naturalmente, si esprimono poi nella gestione delle relazioni sociali diventando patrimonio collettivo. L'abitudine individuale a esprimere atteggiamenti prosociali, così, conduce alla possibilità di vivere i conflitti in modo costruttivo, traducendoli in «imprese cooperative in cui entrambe le parti imparano dando l'una all'altra la possibilità di esprimersi» (Dewey, LW, 14, 228). La differenza, in tal modo, non solo è diventata un diritto, ma è considerata come un arricchimento dell'esperienza personale.

Questi aspetti caratteristici fanno della democrazia un ideale sociale e morale che la distingue da qualsiasi altra forma di fede morale, in quanto si basa sull'idea che l'esperienza non debba essere sottoposta a nessuna

forma di controllo esterno e a nessuna autorità la cui esistenza sia da ricondurre al di fuori dei processi di esperienza.

La democrazia morale deweyana «è la fede nel fatto che il processo dell'esperienza è più importante di qualsiasi speciale risultato raggiunto» e che i risultati particolari assumono valore solo nella misura in cui vengano utilizzati «per arricchire e ordinare il processo in corso» (Dewey, LW, 14, 228). La democrazia è l'unico modo di vivere che

crede con tutto il cuore nel processo di esperienza come fine e come mezzo; come ciò che è in grado di generare la scienza che è l'unica autorità affidabile per la direzione di ulteriore esperienza e che libera emozioni, bisogni, desideri in modo da porre in essere le cose che non sono esistite in passato.

L'esperienza, nella sua dimensione processuale, è educativa e, dunque, la democrazia è strettamente interconnessa con l'esperienza e con l'educazione e il suo compito è quello di favorire esperienze più libere e più umane che tutti condividiamo e a cui tutti contribuiamo (Dewey, LW, 14, 229).

La deweyana '*participatory democracy*' sottolinea con forza la natura intimamente sociale e di 'partecipante' dell'individuo. La società, infatti, consiste nelle relazioni degli individui fra loro e tutte le relazioni sono interazioni, non moduli fissi. Le interazioni particolari che compongono una società umana sono il dare e l'avere di una partecipazione, di una condivisione che accresce, che espande e approfondisce, la capacità e il significato dei fattori che interagiscono (Dewey, LW, 5, 82).

È proprio sulla natura sociale dell'individuo, infatti, che si fonda l'intima reciproca relazione che lega la democrazia e l'educazione. Se, infatti, la democrazia è un modo di vita che si radica nella personalità del singolo, quest'ultima può raggiungere un pieno sviluppo solo se prende forma in una società democratica (Dewey, LW, 1, 244). Come afferma Westbrook (1991, 164), per Dewey

la buona società era come il buon sé, un tutto diverso ma armonioso, crescente ma unificato, una democrazia pienamente partecipativa in cui i poteri e le capacità

degli individui che ne facevano parte erano armonizzati dalle loro attività cooperative in una comunità che permetteva la piena e libera espressione dell'individualità.

In questa ottica, il problema della democrazia consiste nella costruzione di un'educazione che sviluppi individualità critiche e responsabili, capaci di conformare il loro agire all'atteggiamento scientifico.

In altri termini,

una società che prevede la partecipazione di tutti i suoi membri a parità di condizioni e che assicura il riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso l'interazione delle diverse forme della vita associata è una società democratica. Una tale società deve avere un tipo di educazione che stimoli negli individui un interesse personale per i rapporti sociali e per il controllo sociale e che dia loro abitudini mentali che assicurano cambiamenti sociali senza provocare disordini

promuovendo la tolleranza reciproca e il mutuo scambio delle esperienze individuali (Dewey, MW, 9, 105). Solo in questo modo, secondo Dewey, si può condurre in modo positivo e sperare di portare a buon fine il «più grande esperimento dell'umanità», vale a dire quello di vivere insieme in modo tale da rendere ricca la propria individualità e allo stesso tempo l'individualità degli altri membri della comunità (Dewey, LW, 13, 303). Infatti,

l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in modo che ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un significato e una direzione alla propria equivale alla rottura di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di percepire il pieno significato della loro attività (Dewey, MW, 9, 93).

Avere chiaro questo significa cominciare ad operare in vista della

preparazione dei giovani del paese alla partecipazione attiva e intelligente nella costruzione e ricostruzione e nell'eterna ricostruzione - perché, come ho detto, non può essere fatta una volta per tutte - di una società autenticamente democratica (Dewey, LW, 13, 303).

È nella scuola-laboratorio che il metodo scientifico e i valori della democrazia partecipativa vengono appresi. È nella scuola deweyana vista come «società embrionale», come «comunità in miniatura» (Dewey, MW, 1, 12), come «tipica vita di comunità embrionale» (Dewey, MW, 4, 273), che si impara a pensare e si acquisisce l'abitudine a cooperare valorizzando le differenze, in vista del raggiungimento di uno scopo comune. È la scuola che deve sviluppare l'attrezzatura mentale e il carattere morale dei cittadini. La scuola, nella riflessione di Dewey, si fa comunità di apprendimento in continua evoluzione e sempre aperta alla ricostruzione in direzioni in espansione e più inclusive (Neubert, 2010), così come la società reale. La scuola si fa comunità di apprendimento cooperativo favorendo l'acquisizione di abiti di pensiero riflessivo attraverso l'esperienza e facilitando le interazioni sociali in modo che l'individuo riconosca nella differenza una ricchezza. La scuola si fa laboratorio di costruzione di conoscenza (Dewey, MW, 6, 79) in cui i bambini sono impegnati in una continua sperimentazione, comunicazione e auto-critica, costituendosi come democratica comunità giovanile di indagine cooperativa (Bellatalla, 2013; Goussot, 2013; Westbrook, 1991, 170).

Dewey e le strategie di riduzione del pregiudizio

L'assunzione di un abito di pensiero riflessivo e l'idea di una democrazia morale che si manifesta negli atteggiamenti dei singoli in vista di un benessere collettivo, possono senza dubbio facilitare diversi processi che sono considerati, dalla letteratura scientifica, efficaci per ridurre il pregiudizio.

L'auto-regolazione del pregiudizio

Anzitutto il pensiero scientifico può intervenire come 'correttivo' dei meccanismi di distorsione tipici del processo cognitivo di categorizzazione. Nella misura in cui spinge a prendere le distanze dalla credenza e dalla tradizione, infatti, l'applicazione del metodo sperimentale consente all'individuo di rendere cosciente lo stereotipo e il pregiudizio ad esso correlato e di metterne in discussione le implicazioni, limitando a monte i meccanismi cognitivi automatici che si attivano per confermarli. In particolare, soprattutto nel caso di

persone con immagine egualitaria del sé o con atteggiamenti caratterizzati da un basso pregiudizio, l'allenamento della capacità riflessiva assume una notevole rilevanza nel modello dell'auto-regolazione del pregiudizio e nel processo di individuazione di spunti per il suo controllo (Monteith et alii, 2002).

Il modello di auto-regolazione del pregiudizio (SRP) si basa sul fatto che gli stereotipi e i pregiudizi valutativi impliciti possono essere attivati automaticamente e utilizzati come base per la risposta alla situazione (Devine, 1989). Per alcune persone, in particolare per le persone con un basso livello di pregiudizio, la risposta così generata risulta essere discrepante rispetto ai propri standard (si verifica cioè un disallineamento tra evento atteso ed evento reale). Ciò provoca, anzitutto, l'interruzione del processo di risposta o l'inibizione del comportamento. In secondo luogo, la consapevolezza della discrepanza suscita un sentimento negativo auto-diretto (ad esempio il senso di colpa o la delusione di sé). Infine, la persona si impegna in un processo di riflessione retrospettiva per identificare gli indicatori della risposta discrepante nelle caratteristiche della situazione, dell'ambiente e del sé, individuando gli stimoli che predicono la presenza del disallineamento. In tal modo, da un lato, attraverso la riflessione si sviluppano spunti per il controllo della risposta e, dall'altro, si costruisce una trama di associazioni tra gli stimoli che prevedono la presenza di una risposta discrepante, la risposta discrepante stessa e l'effetto negativo auto-diretto derivante dalla consapevolezza della discrepanza (Gray, 1982). La presa di coscienza di una risposta discrepante dovrebbe risultare fondamentale per le successive iniziative di autoregolamentazione, poiché il riconoscimento di una situazione in cui è probabile che si verifichi una risposta pregiudiziale interrompe la risposta in corso e consente di attivare una più attenta considerazione alla risposta da dare (Monteith & Mark, 2009).

In altri termini, acquisire un abito di pensiero riflessivo significa essere in grado di 'deautomatizzare' la 'riautomatizzare' la generazione ricorrente di risposte meno pregiudiziali (Monteith & Mark, 2009), controllando, così, la natura implicita e automatica delle distorsioni intergruppo.

Categorizzazione e ricategorizzazione

L'atteggiamento scientifico può inoltre essere utile per facilitare l'attivazione di processi di ricategorizzazione, fornendo gli strumenti cognitivi per portare il singolo a riconoscersi in un 'noi' maggiormente inclusivo o a riconoscere la complessità dell'identità individuale. Questi processi, naturalmente, sono favoriti anche da specifiche condizioni contestuali, da Dewey stesso fortemente auspicato, come la predisposizione di ambienti che favoriscano la percezione dell'unità, l'organizzazione di attività cooperative, l'attenzione a garantire *status* paritetici tra le persone di gruppi diversi. Le strategie di riduzione del pregiudizio che si basano sul processo di categorizzazione si pongono in generale l'obiettivo di modificare la percezione individuale del contesto sociale cercando di sfumare o dissolvere la distinzione tra *ingroup* e *outgroup*, aspetto fondamentale per la sopravvivenza del pregiudizio.

Partendo dalle peculiarità del processo di categorizzazione, che ci spinge a valutare gli altri in base alla categoria sociale nella quale li inseriamo, Gaertner e Dovidio (2000) elaborano il modello dell'identità comune, proponendo di reindirizzare le forze di categorizzazione sociale e di identità sociale in modo che il 'noi' e il 'loro' siano considerati come un 'noi' più ampio, che ricomprenda al proprio interno i due gruppi originari. In questo modo i membri dell'*outgroup* diventano membri dell'*ingroup* sovraordinato, e si attivano nei loro confronti i sentimenti positivi attivati normalmente in virtù delle conseguenze positive dell'appartenenza a un *ingroup*. In alcuni casi, ad esempio in presenza di etnie diverse (laddove il gruppo definisce una parte fondamentale dell'identità di sé), può essere necessario mantenere, insieme alla percezione dell'*ingroup* sovraordinato, la distinzione tra i due gruppi originari, dando così origine a una identità duale (Dovidio, Gaertner & Saguy, 2009). Il modello della categorizzazione incrociata e il costruito della complessità dell'identità sociale intervengono su un altro aspetto della categorizzazione, cioè sull'attivazione dell'assimilazione intracategoriale e della differenziazione intercategoriale. I due modelli hanno come obiettivo principale quello di rendere consapevoli gli individui della loro contemporanea appartenenza a una molteplicità di categorie. L'incrocio

di due categorizzazioni porta a far convergere le categorie originariamente distinte e a far divergere le categorie originariamente unite portando ad annullare gli effetti della assimilazione e della differenziazione (Hewstone, Islam & Judd, 1993). La consapevolezza dell'appartenenza a più categorie sociali inoltre porta a rendere più complessa la definizione del sé, influenzando la rappresentazione soggettiva di un individuo delle interrelazioni tra le sue molteplici identità di gruppo. Quando la sovrapposizione di più *ingroup* di cui la persona è contemporaneamente membro è alta, l'individuo mantiene una struttura di identità relativamente semplificata grazie alla quale le appartenenze a gruppi differenti convergono per formare un unico *ingroup*. Quando una persona riconosce e accetta che le appartenenze a più *ingroup* non sono pienamente convergenti o sovrapposte, la struttura di identità associata è più inclusiva e più complessa (Roccas & Brewer, 2002).

Contatto intergruppi

L'idea deweyana di comunità e la corrispondente idea di scuola come comunità in miniatura, sembrano particolarmente funzionali a mettere in opera una delle strategie più note in psicologia sociale per la riduzione del pregiudizio: l'ipotesi del contatto intergruppi. Secondo alcune ricerche, il contatto tra membri di gruppi diversi, se caratterizzato dalla presenza di condizioni favorevoli che facilitano la costruzione di rapporti positivi e durevoli, si rivela essere un efficace strumento di riduzione del pregiudizio (Brown, Capozza & Licciardello, 2007; Pettigrew & Tropp, 2006). L'efficacia del contatto intergruppi si manifesta sia nel caso del pregiudizio esplicito sia nel caso di forme di pregiudizio implicito (Turner, Hewstone, & Voci, 2007) e può essere diretto, indiretto, esteso (cioè tramite amici dell'*ingroup* che hanno amici nell'*outgroup*) o immaginato (sotto forma di simulazione mentale). Secondo gli studi effettuati, alcune condizioni, seppur non indispensabili per l'efficacia della strategia come si pensava originariamente (Allport, 1954), possono facilitare gli effetti del contatto (Brown & Hewstone, 2005). In particolare, in primo luogo lo *status* tra i membri dei gruppi coinvolti nelle interazioni deve essere simile; in secondo luogo, la relazione tra i

membri dei gruppi deve essere di natura cooperativa; in terzo luogo, il contatto tra i membri dei gruppi deve prevedere il raggiungimento di scopi comuni; infine, la relazione deve essere legittimata da un supporto istituzionale caratterizzato da norme che favoriscono il contatto tra i gruppi. Tutte condizioni che, come abbiamo visto, Dewey stesso sottolinea come circostanze rilevanti per risolvere la questione del pregiudizio razziale e per muovere verso la costruzione di una società democratica.

La strategia del contatto intergruppi è resa efficace grazie a un processo di mediazione: il contatto, infatti, influenza le emozioni legate all'ansia, all'empatia e alla fiducia che, a loro volta influenzano il pregiudizio riducendolo.

Empatia e assunzione di prospettiva

L'interiorizzazione di un abito di pensiero riflessivo e di un atteggiamento democratico e cooperativo risultano essere elementi funzionali anche alla strategia di riduzione del pregiudizio che si basa sull'empatia e sulla capacità di 'mettersi nei panni dell'altro'.

In termini generali l'empatia comprende tutti quei processi per i quali l'individuo impiega il modo in cui il cervello comprende il mondo per capire gli stati interni dell'altro: l'identificazione, il contagio emotivo, l'empatia cognitiva (Preston & de Waal, 2002).

L'empatia si compone di una dimensione emotiva e di una dimensione cognitiva: la prima consiste in una risposta affettiva orientata verso l'altro e congruente con la percezione del suo benessere (Batson et alii, 1997); la seconda coincide con l'assunzione di prospettiva o di ruolo (*perspective* o *role taking*) e consiste nella capacità di una persona di rappresentarsi, a livello cognitivo, lo stato mentale dell'altro, comprenderne profondamente il vissuto interiore e il punto di vista senza necessariamente essere emotivamente coinvolto (Lamm, Batson, Decety, 2007).

Le ricerche sugli effetti dell'attivazione dei processi empatici mostrano che essi non solo migliorano le relazioni intergruppi, ma intervengono proficuamente nella riduzione del pregiudizio, e dell'accessibilità agli stereotipi (Batson & Ahmad, 2009). In particolare, l'assunzione di prospettiva risulta una strategia efficace per liberare il pensiero sociale dal pregiudizio poiché

contribuisce ad aumentare l'espressione di valutazioni positive nei confronti dei membri dell'*outgroup*, a ridurre l'espressione di contenuti stereotipati e a impedire l'iperaccessibilità allo stereotipo (Galinsky & Moskowitz, 2000).

L'empatia è molto simile a quella che Dewey, alla fine degli anni '80 dell'800 chiama simpatia. «La simpatia, in breve, è la riproduzione dell'esperienza di un'altra persona, accompagnata da riconoscimento del fatto che è la sua esperienza» (Dewey, EW, 2, 285). Secondo Dewey, le condizioni della simpatia sono: la capacità di apprendere, consciamente o inconsciamente i sentimenti degli altri e di riprodurli nella nostra mente; la capacità di dimenticare se stessi e ricordare che questi sentimenti condivisi sono, dopo tutto, l'esperienza di qualcun altro. Queste condizioni permettono di attivare un duplice processo di identificazione e distinzione. Dewey riconosce alla simpatia un ruolo fondamentale in ambito sociale, paragonandolo al ruolo che la gravità ha in ambito fisico: essa ha la funzione di rendere la società un tutto organico. La «simpatia intelligente», infatti, rappresenta il principale elemento costitutivo di quella che Dewey chiama «efficienza sociale» e che consiste

nella capacità di partecipare a uno scambio di esperienze o, in altri termini, rappresenta la socializzazione della mente attivamente impegnata nel rendere le esperienze più comunicabili, nell'abbattere le barriere della stratificazione sociale che fa diventare gli individui impermeabili agli interessi degli altri (Dewey, MW, 9, 127). La simpatia non può riconoscere alcuna distinzione di ceto sociale, di ricchezza o di apprendimento o qualsiasi cosa che tende a separare una persona da un'altra (Dewey, EW, 2, 286) poiché, al contrario, si configura come immaginazione colta per ciò che gli uomini hanno in comune e ribellione a qualsiasi cosa che li divide senza necessità. E così,

combattere la causa della comprensione che è la causa della simpatia e di ciò che porta all'armonia, alla pace, alla cooperazione e molto di più, è combattere la causa della civiltà stessa contro l'elemento barbarico che è il difetto della civiltà stessa (Dewey, LW, 5, 397).

Un «compito di fronte a noi», che sembra rimanere ancora tristemente disatteso.

GIORDANA SZPUNAR

Sapienza University of Rome

Bibliografia

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1998). The other authoritarian personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30 (1), pp. 47-92. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60382-2.
- Amodio, D. M., & Lieberman, M. D. (2009). Pictures in Our Heads: Contributions of fMRI to the Study of Prejudice and Stereotyping. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 347-366). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Anolli, L. (2010). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arcuri, L., Cadinu, M. (2011). *Gli stereotipi*. Bologna: il Mulino.
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., & Highberger, L. (1997). Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), pp. 105-118.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3 (1), pp. 141-177. DOI: 10.1111/j.1751-2409.2009.01013.x.
- Bellatalla, L. (2013). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey, *Educazione democratica*, 3 (5), pp. 48-61.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Nursery school personality and political orientation two decades later. *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 734-749. DOI: 10.1177/0956797612440102.

- Brown, R., Capozza, D., & Licciardello, O. (Eds.) (2007). *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. Milano: Franco Angeli.
- Brown R., Hewstone M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, pp. 255-343. DOI: 10.1016/S0065-2601(05)37005-5.
- Cohen, H., & Lefebvre, C. (Eds.). (2005). *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Oxford, UK: Elsevier.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 5-18. DOI: 10.1037//0022-3514.56.1.5.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Early Works*, voll. 1-5, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Middle Works*, voll. 1-15, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dewey, J., in Hickman, L. A. (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, The Later Works*, voll. 1-17, Charlottesville, Va.: IntelLex Corp., 1996.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2009). Commonality and the Complexity of "We": Social Attitudes and Social Change. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 3, pp. 3-20. DOI: 10.1177/1088868308326751.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V. M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Esses, V. M., Jackson, L. M., Dovidio, J. F., & Hodson, G. (2005). Instrumental relations among groups: Group competition, conflict, and prejudice. In Dovidio, J. F., Glick P., & Rudman L. A. (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (pp. 227-243). Malden, MA: Blackwell. DOI: 10.1002/9780470773963.ch14.
- Fraley, R. C., Griffin, B. N., Belsky, J., & Roisman, G. I. (2012). Developmental Antecedents of Political Ideology: A Longitudinal Investigation From Birth to Age 18 Years. *Psychological Science*, 23 (11), pp. 1425-1431. DOI: 10.1177/0956797612440102.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In Dovidio J. F., & Gaertner S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 61-89). Orlando, FL: Academic Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. New York: Psychology Press.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), pp. 708-724. DOI: 10.1037//0022-3514.78.4.708.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. New York: Oxford University Press.
- Greenwald, A. G., McGhee, D., & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1464-1480. DOI: 10.1037/022-3514.74.6.1464.
- Goussot, A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica, *Educazione democratica*, 3(5), pp. 15-46.
- Haslam, S. A., & Dovidio, J. F. (2010). *Prejudice*. In Levine, J. M., & Hogg, M. A., (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations* (vol. 2, pp. 655-660). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hewstone, M., Islam, M. R., & Judd, C. M. (1993). Models of crossed categorization and intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), pp. 779-793. DOI: 10.1037/0022-3514.64.5.779.
- Insko, C. A., Schopler, J., Gaertner, L., et al. (2001). Interindividual-intergroup discontinuity reduction through the anticipation of future interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), pp. 95-111. DOI: 10.1037//0022-3514.80.1.95.
- Katz, I., Wackenhut, J., & Hass, R. G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 35-59). Orlando, FL: Academic Press.
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The Neural Substrate of Human Empathy: Effects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), pp. 42-58. DOI: 10.1162/jocn.2007.19.1.42.
- Major, B., & O'Brian, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, pp. 393-421. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070137.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 91-125). Orlando, FL: Academic Press.
- Monteith, M. J., & Mark, A. Y. (2009). The Self-Regulation of Prejudice. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 507-523). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Monteith, M. J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Czopp, A. M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1029-1050. DOI: 10.1037//0022-3514.83.5.1029.

- Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. *Educational Theory*, 40 (4), pp. 487-502. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00372.x.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 751-783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Funayama, E. S., Gatenby, J. C., Gore, J. C., et al. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, pp. 729-738. DOI: 10.1162/089892900562552.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), pp. 1-72. DOI: 10.1017/S0140525X02000018.
- Putnam, H., & Putnam R. A. (1993). Education for Democracy. *Educational Theory*, 43 (4), pp. 361-376. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1993.00361.x.
- Putnam, H. (1999). Un riesame della democrazia deweyana. In Marchetti G. (Ed.), *Il Neopragmatismo* (pp. 115-147). Firenze: La Nuova Italia.
- Putnam, R. A. (2003). La democrazia come modo di vita. In Spadafora, G. (Ed.), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo* (pp. 177-192). Roma: Anicia.
- Roccas S., & Brewer M. B. (2002). Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), pp. 88-106. DOI: 10.1207/S15327957PSPR0602_01.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schmader, T. (2002). Gender Identification Moderates Stereotype Threat Effects on Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, pp. 194-201. DOI: 10.1006/jesp. 2001.1500.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. In Katz, P. A., & Taylor, D. A. (Eds.), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy* (pp. 53-84). New York: Plenum Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Book Exchange.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology*, 34, pp. 379-440. DOI: 10.1016/S0065-2601(02)80009-0
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin W. G., & Worchel S. (Eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In Worchel, S. & Austin, W. G. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25 (4), pp. 79-97. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, pp. 96-102. DOI: 10.1038/scientificamerican1170-96.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In Tajfel, H. (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology intergroup relations* (pp. 61-87). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, pp. 101-114. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x.
- Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 149-178.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42-67). Oxford: Blackwell.
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, pp. 369-388. DOI: 10.1037/0022-3514.93.3.369.
- Voci, A., & Pagotto, L. (2010). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Roma-Bari: Laterza.
- Waks, L. J. (2007). Rereading *Democracy and Education* Today. John Dewey on Globalization, Multiculturalism, and Democratic Education. *Education and Culture*, 23 (1), pp. 27-37. DOI: 10.1353/eac.2007.0014.
- Weinstein, M. (2007). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23 (2), pp. 9-29. DOI: 10.1111/j.1469-5812.1991.tb00129.x.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca and London: Cornell University Press.

RICERCHE E PROGETTI

**Ripensare le pratiche dell'accoglienza oltre i confini.
Pratiche *alternative* in conversazione tra Italia e Libano**

**Re-thinking hosting practices beyond the borders.
Alternative “welcoming practices” in conversation between Italy and Lebanon**

PAOLA GANDOLFI, STEFANO FOGLIATA

Starting from our ethnographical researches carried out within refugees-camps in Lebanon and within accommodation centres for asylum seekers in Northern Italy, we propose here a debate around some “alternative” practices of hosting migrants. Far from being a comparison between two national contexts, the paper is a double analysis with the aim of delocalizing the gaze, crossing the borders and searching for other dimensions of “welcoming practices”. If the challenge with asylum seekers and refugees is to build up a relational process involving together ourselves and the migrants, hereby we suggest a sort of conversation, on the opposites shores of the Mediterranean, among examples of daily practices of welcoming and of constructing a relation. Our research shows the urgency of giving space and time to persons with whom we do not share a common history, yet with whom we attempt to build up a common becoming – very unpredictable and uncertain – and it finally suggests that when this attempt succeeds it has much to do with a sort of “alliance of bodies”, generating in marginal spaces and in marginal ways.

KEYWORDS: REFUGEES/ASYLUM SEEKERS, RELATIONAL PROCESSES, ITALIAN HOSTING PRACTICES, LEBANESE REFUGEE CAMPS, MARGINALITY/DIGNITY OF BODIES

Introduzione

Le dinamiche migratorie contemporanee nell'area mediterranea interessano una moltitudine di frontiere geografiche e sociali in continuo divenire e sempre più interconnesse tra loro. Mentre i governi dell'Unione Europea sono impegnati nella delocalizzazione dei propri confini seguendo a ritroso la direzione delle traiettorie migratorie¹, gli stati che si trovano in prossimità geografica dei luoghi di partenza in particolare dei rifugiati, rivestono progressivamente funzioni contenitive a fronte di lautissimi compensi politico-economici. In questo modo, il paradigma della “crisi dei rifugiati” pervade la narrazione degli eventi contemporanei lungo una direttrice che dall'Oceano Atlantico si estende ben oltre il Mar Mediterraneo. Attraverso l'onnipresenza nel dibattito pubblico d'immagini degli sbarchi e degli attraversamenti

in massa delle frontiere nazionali, l'ipervisibilità mediatica condiziona un immaginario sociale costituito da soggetti migranti sradicati.²

Immagini che sono frantumi di una realtà sempre più pervasiva e che vanno a costituire la narrazione di un “delirio”³ sempre più presente nel nostro quotidiano. Andando oltre le specifiche situazioni nazionali e locali connesse ai numeri e alle traiettorie dei percorsi migratori, l'arrivo e la presenza sul territorio di “nuovi migranti” è vissuta a livello sociale attraverso il paradigma di una generalizzata logica emergenziale. Tale “cultura d'urgenza”⁴, in questa situazione, verte attorno ad una concezione contemporanea dell'ospitalità come costruzione epistemica estesa ben oltre le frontiere europee⁵.

Partendo dal contrasto che accompagna le dinamiche migratorie, tra un'ipervisibilità mediatica e una diffusa

invisibilità sociale, ci sembra auspicabile un dialogo attorno alle logiche e alle pratiche dell'accoglienza in grado di fluttuare attraverso i confini nazionali e oltre il paradigma della direttrice sud-nord.

In questa sede, la proposta è allora di focalizzare lo sguardo su un contesto specifico dell'accoglienza, ovvero quello che riguarda i protagonisti di quelle "migrazioni forzate" che tanto hanno attraversato, marcato se non addirittura abitato il nostro quotidiano, attraverso immagini e parole, in questi ultimi anni e in particolare dal 2011 ad oggi.⁶

L'articolo si addenterà nel tentativo di far dialogare "logiche e pratiche d'accoglienza" tra le diverse sponde del Mediterraneo, s'interrogherà intorno al significato e alle modalità dell'accoglienza dei richiedenti asilo e alla complessa fatica della costruzione di una relazione con essi all'interno delle società di migrazione. Il nostro sguardo si concentrerà su alcune minime esemplificazioni di pratiche dell'accoglienza a partire da alcune ricerche etnografiche realizzate in quelle "zone definitivamente temporanee"⁷ che possono essere i campi per l'accoglienza dei profughi in Libano o, piuttosto, i centri di accoglienza per richiedenti asilo o i centri di "seconda accoglienza" diffusi sul territorio italiano.

L'attenzione sarà data ad una prospettiva critica rispetto a quegli spazi e a quelle pratiche d'accoglienza "alternative" che ci pongono interrogativi intorno alla necessità di sconfinare oltre la "geologistica dei rifugiati"⁸ prevalente nei discorsi politici nazionali e tendente alla produzione di soggetti umanitari da parte delle organizzazioni internazionali⁹. All'interno di questa riflessione, non potremo prescindere dall'analizzare come il discorso dominante relativo all'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo venga prodotto dal punto di vista semantico e proporremo dunque una breve analisi del lessico che, prima ancora delle pratiche, stabilisce definizioni entro cui pensare ed agire l'accoglienza. Quello che verrà dunque proposto è un breve percorso all'interno del lessico, delle logiche e delle pratiche dell'accoglienza che, partendo da una ricerca qualitativa relativa ad alcune esperienze d'accoglienza "alternative", vorrebbe consentire di ripensare spazi, tempi e soggetti all'interno della cosiddetta "crisi dei rifugiati".

Un'occasione, dunque, per riflettere intorno al senso della costruzione di una relazione nelle pratiche educative e

sociali contemporanee che interroghi i luoghi istituzionalmente adibiti all'accoglienza dei migranti (e in particolare dei migranti forzati), ma anche la società tutta e i molteplici ambiti educativi del nostro quotidiano, in rapporto alla delicata questione migratoria.

Per fare questo, scegliamo di concentrarci su due casi studio, apparentemente molto distanti, eppure ravvicinati dalle interconnessioni della contemporaneità e dalle dinamiche migratorie stesse che cercheremo di osservare e far dialogare.¹⁰ Il primo è il caso dell'accoglienza organizzata dal 2011 in Italia attraverso il Sistema di Protezione dei Rifugiati e Richiedenti Asilo (SPRAR), all'interno del quale ci concentreremo su alcune strutture di accoglienza in alcune province lombarde e una provincia friulana, nonché sull'unico centro per l'accoglienza dei richiedenti asilo (CARA) presente nel Nord Italia a Gradisca (Ud).¹¹

Il secondo è il caso dell'accoglienza dei profughi siriani e palestinesi dal 2011 ad oggi sul territorio libanese, con un'attenzione particolare al caso specifico della loro accoglienza all'interno dei già esistenti campi profughi palestinesi presenti dal '48 in Libano.¹²

Per quanto la storia del territorio nazionale e le condizioni dell'accoglienza di migranti forzati siano inevitabilmente diverse in Libano e in Italia, crediamo che uno sguardo oltre la riva nord del Mediterraneo possa contribuire a far riflettere e a ripensare la relazione nelle pratiche di accoglienza dei nostri contesti sociali ed educativi, aprendo la prospettiva oltre i confini ed esplorando altri orizzonti. Innanzitutto, osservare un contesto nazionale come quello libanese, "cronicamente" instabile e ancora segnato da una guerra civile durata quindici anni, e capire che in esso oggi una persona su tre abitanti è richiedente asilo, ci obbliga a ripensare alle narrazioni che in Italia e in Europa ci raccontano di "invasioni", di "inevitabili rifiuti o rimpatri", di "impossibilità materiali di accogliere grandi numeri di persone". In altre parole, l'analisi di altri casi di studio ci invita a ripensare, ricontestualizzare, ricollocare quanto per noi è noto e rischia di essere percepito come quasi univoco. Non solo: andare ad esplorare quel che nelle pratiche quotidiane si realizza in contesti sociopolitici diversi, all'interno e ai margini dei campi e delle zone appositamente adibite all'accoglienza, può contribuire a sviluppare domande intorno alle possibili relazioni all'interno di questi stessi spazi e alle dinamiche

tra il dentro e il fuori di essi, indagando così quali, per quanto minime, pratiche di inclusione queste due società contemporanee provano a costruire dentro alle normative e al di fuori di esse. Provando così ad individuare reti di significati che testimoniano di percorsi di inclusione e di esclusione dell'alterità, dei migranti, dei richiedenti asilo, l'idea è di stimolare un dibattito intorno alla relazione sociale e, soprattutto in questa sede, alla relazione educativa nella contemporaneità, proprio a partire dalla componente migratoria quale componente essenziale dei vissuti quotidiani, qui e altrove, su entrambe le sponde del Mediterraneo che oggi più che mai da queste stesse dinamiche migratorie sono profondamente connesse.

Libano: terra di migrazioni, transizioni, esili

Affacciati per gran parte dei rispettivi territori sul Mar Mediterraneo, l'Italia e il Libano presentano significative differenze in termini di estensione geografica, distribuzione demografica e contesto socio-politico. Per quanto riguarda le dinamiche migratorie attraverso i propri territori, invece, sia l'Italia sia il Libano sono, secondo dinamiche temporali e ragioni socio-politiche alquanto differenti, luoghi storicamente al centro di importanti flussi migratori. Già a partire dalla fine della dominazione ottomana sulla regione lungo poi il periodo del Protettorato francese precedente all'indipendenza libanese (1943), una parte significativa degli abitanti abbandonò il territorio della "Grande Siria" (*Bilād al-Shām*) in direzione principalmente dei paesi dell'America Meridionale. Seguendo tali dinamiche di emigrazione ancora oggi presenti, la guerra civile libanese (1975-1990), con la conseguente emigrazione di circa il 30% della popolazione libanese, rappresenta una chiave di lettura fondamentale per comprendere le dinamiche nazionali contemporanee.¹³ Solamente ripartendo dagli avvenimenti legati al conflitto civile, infatti, è possibile comprendere come le coordinate del contesto socio-politico libanese attuale si leghino a doppio filo con la presenza sul territorio libanese di due comunità nazionali confinanti con quella libanese. Da un lato, la storia nazionale recente non può prescindere dal coinvolgimento al suo interno della questione palestinese, sia per quanto riguarda il conflitto ancora aperto con Israele, sia per la presenza ad oggi di circa trecentomila rifugiati palestinesi a partire dal 1948. Dall'altro lato, la

società libanese ha intrecciato costantemente le proprie sorti con la presenza "ingombrante" del vicino siriano. In particolare dall'avvento a Damasco della famiglia Al-Asad, la tensione tra i due paesi si è acuita fino all'intervento militare siriano nelle vicende del conflitto libanese e la conseguente occupazione di alcune regioni libanesi da parte delle truppe siriane terminata nel 2005 con la "Rivoluzione dei Cedri".

All'interno di questo contesto in continua evoluzione tra i confini dell'ex Grande Siria vanno ricondotte le dinamiche per comprendere la questione dell'arrivo di almeno un milione di rifugiati dalla Siria in Libano a partire dalla seconda metà del 2011. Nel dibattito internazionale focalizzato sull'arrivo dei rifugiati nel continente europeo, le cifre e gli studi di settore hanno sottolineato come, rispetto allo sfollamento di circa metà della popolazione siriana dalle proprie case, siano proprio i paesi confinanti con la Siria ad ospitare la grande maggioranza dei profughi in fuga dal conflitto¹⁴. Vale la pena ricordare che in relazione alla narrativa emergenziale di diversi paesi europei dinnanzi alla "crisi dei rifugiati", il Libano è spesso citato dalle Organizzazioni Internazionali come caso esemplare di uno degli stati maggiormente vessati dalla pressione demografica dei rifugiati siriani sulla società d'accoglienza¹⁵. Effettivamente, l'arrivo di più di un milione di siriani all'interno di un paese esteso quanto l'Abruzzo ed abitato da poco più di quattro milioni di libanesi costituisce il caso più emblematico all'interno del panorama delle società d'accoglienza.

Dal punto di vista fenomenologico, tali numeri, se analizzati esclusivamente sotto il profilo spaziale e demografico, rimangono spuri se non sono contestualizzati all'interno di un panorama socio-politico in continua rielaborazione. Per quanto riguarda la prospettiva della società libanese, è imprescindibile disconnettere l'arrivo ed il transito di almeno un milione di rifugiati a partire dal 2011 dall'occupazione militare siriana protrattasi sino a pochi anni prima. Quale rielaborazione implica quindi "accogliere" all'interno dei propri confini una popolazione identificata ancora nell'immaginario collettivo come l'occupante? Nel corso di un'intervista in profondità una giovane donna di 30 anni, residente in un villaggio sulle colline della regione del Monte Libano, afferma:

«I siriani che ora vengono qui come rifugiati sono gli stessi che ci ordinavano quando e come muoverci attorno

alle nostre case, e sono gli stessi che occupavano le nostre case e le convertivano in centri di tortura. Sappiamo che non dobbiamo identificare un governo con i propri cittadini, ma non è semplice distaccarsi da questo discorso quando hai visto scomparire amici e parenti dalle proprie case».¹⁶

Contestualmente, le vicende socio-politiche che intrecciano le due società sono peculiarmente legate da un “fermento migratorio” che ha attraversato le frontiere siriano-libanesi in entrambe le direzioni. Da un lato, a fare da contraltare allo stereotipo del siriano come “l’occupante” intervengono le esperienze precedenti di ospitalità del territorio siriano durante i conflitti recenti che hanno interessato il Libano. Durante la guerra civile libanese e il successivo conflitto con Israele nel 2006, decine di migliaia di cittadini libanesi trovarono riparo in Siria: alcuni di loro si stabilirono persino nel paese con prospettive di lungo termine ed ora si vedono costretti a lasciare nuovamente il paese. Sull’argomento, Dionigi insiste sulla porosità del confine, di eredità coloniale, tra Siria e Libano utilizzando il concetto di “thin border”¹⁷, in cui la componente politica e quella sociale assumono un ruolo imprescindibile per la comprensione delle dinamiche migratorie contemporanee tra i due paesi¹⁸.

Per comprendere l’adozione da parte del governo libanese di una sostanziale politica di “porte aperte” nei confronti dei cittadini siriani fino al termine del 2014, è imprescindibile riconnettere la questione alle molteplici relazioni socio-economiche tra i due paesi, alla frammentazione della classe politica libanese nei confronti del conflitto siriano e alle pressioni internazionali. Solamente dopo l’arrivo di più di un milione di siriani nel paese, infatti, il Consiglio dei Ministri libanese adottò una nuova linea politica orientata a diminuire il numero di cittadini siriani attraverso l’imposizione di nuove regole per l’entrata, premendo nello stesso tempo per il ritorno in Siria attraverso l’adozione di nuovi criteri per il rinnovo dei permessi di residenza (Janmyr, 2016). Dotatosi nel 2003 di un protocollo firmato con l’UNHCR, il governo libanese non considera il proprio territorio come “paese d’asilo”, quanto piuttosto come un’“area di transito”. Una persona in attesa di asilo ha diritto quindi a soggiornare nel paese per sei mesi (estendibili ad un anno) in attesa di un ricollocamento in un paese terzo da parte delle Nazioni Unite o di altre organizzazioni internazionali.¹⁹ Ma come

possono questi strumenti legislativi interfacciarsi con una realtà complessa e divisa tra contrasti politici internazionali e una pressione demografica interna?

Poco più di un milione di siriani, cui si aggiungono circa 31.000 palestinesi provenienti dalla Siria, sono correntemente registrati in Libano dall’Alto Commissariato dei Rifugiati (UNHCR)²⁰. Nonostante le pratiche di registrazione da parte dell’UNHCR non garantiscano il riconoscimento dell’asilo a livello interno, il protocollo firmato tra governo e UNHCR in materia di ricollocamento dopo un tempo contingentato si è rilevato pressoché inconsistente. Per quanto riguarda i siriani rifugiatisi in Libano nel 2011, ad esempio, i sei mesi di permanenza massima consentita dal protocollo sono già divenuti sei anni di esilio precario e senza prospettive all’orizzonte. Al contrario del caso italiano, quindi, il Libano è un paese per legislazione di transito ma *de facto* di permanenza, tanto che ad oggi circa un terzo della popolazione residente nel paese è costituita da rifugiati.

Se, come sostenuto in precedenza, la politica iniziale di porte aperte verso i cittadini siriani deve la sua ragion d’essere alla “frontiera sottile” tra i due paesi, il successivo lavoro di progressiva “illegalizzazione” dei nuovi arrivati non può essere compreso senza ricercarne l’origine nelle implicazioni libanesi con l’altro versante della frontiera. Infatti, la presenza decennale di circa 300.000 rifugiati palestinesi nel paese costituisce il paradigma attraverso cui rintracciare la logica dei dispositivi istituzionali adottati nei confronti dei siriani giunti negli ultimi anni. Un’analisi in profondità delle interazioni tra i due esili rivelerà quindi nuove prospettive per quanto riguarda le narrative e le pratiche istituzionali libanesi. In questo senso, la correlazione tra categorizzazioni lessicali e normative legislative costituisce il primo e forse il più esemplificativo argomento in merito.

Come si differenziano l’esilio palestinese e quello odierno siriano a livello di coordinate istituzionali e di pratiche nei confronti dei “nuovi” rifugiati? Un’analisi in profondità delle interazioni tra i due esili rivela in questo senso nuove prospettive per quanto riguarda le narrative e le pratiche istituzionali libanesi.

I profughi siriani in Libano – a prescindere dalla registrazione o meno presso l’UNHCR – sono definiti legalmente come “sfollati” (*nazihoun* in arabo) piuttosto che *lajjioun* (rifugiati). Questa specifica trova la sua ragion

d'essere nella non adesione del Libano alla Convenzione di Ginevra sullo status dei rifugiati (1951), giustificata a sua volta dalla pretesa eccezionalità dei rifugiati palestinesi nei confronti degli altri sfollati²¹.

Secondo questa narrativa, i circa 300.000 palestinesi rifugiati in Libano assurgono nella narrazione libanese le vesti di “*ideal refugees*”²², in quanto storicamente intitolati ad un diritto al ritorno risalente alla creazione dello Stato d'Israele nel 1948. In questo ambito, il termine rifugiato è fortemente associato con i Palestinesi, mentre “sfollato” riferito ai profughi siriani appare evocativo di uno status meno permanente e precario²³.

Partendo da questo discrimine lessicale e legale, si può rintracciare la logica di una progressiva gerarchizzazione tra i due esili, in cui i rifugiati recentemente giunti dalla Siria sono considerati un nuovo ed urgente pericolo per quanto riguarda la stabilità del Paese. A tal proposito, il “Regolamento sull'esilio siriano” adottato nell'ottobre 2014 dal governo libanese stabilisce diverse misure restrittive espressamente per i cittadini siriani, risultando quindi discriminatorio rispetto alle altre nazionalità²⁴. Sempre secondo Frangieh, ad esempio, la recente esclusione di molte categorie dalla categoria degli sfollati intitolati ad entrare in Libano è chiaramente finalizzata a mantenere una selettività ed una nebulosità nel determinare la sua applicabilità rispetto ai profughi siriani. In questo modo, i successivi provvedimenti della *General Security* libanese tesi a inasprire i criteri di accesso, regolarizzazione e permanenza nel paese per i siriani vanno collocati all'interno di una condivisa logica di confinamento dei nuovi arrivati alla stregua di “ultimi tra gli ultimi”. A livello istituzionale, la retorica attorno alla presenza palestinese nel paese relega i profughi siriani all'interno di una spirale di non-refugizzazione e di progressiva illegalizzazione istituzionale. A causa di provvedimenti sempre più restrittivi ed economicamente onerosi in termine di requisiti per la residenza emanati durante gli ultimi anni, circa l'80% dei cittadini siriani vive attualmente in Libano senza documenti validi, con evidenti ripercussioni per quanto riguarda la mobilità interna ed in termini di accesso al lavoro e ai servizi. La mancanza di un valido permesso di residenza determina un notevole incremento del senso d'insicurezza e vulnerabilità: i rifugiati siriani privi di status legale nel paese possono essere, infatti, arbitrariamente detenuti dalle

forze di sicurezza libanesi e successivamente rilasciati con un “foglio di via” dal Libano. Nonostante le pratiche di rimpatrio in Siria degli arrestati siano ufficialmente state sospese negli ultimi anni, l'emissione di un ordine di deportazione configura un significativo peggioramento delle condizioni di vita per migliaia di profughi che decidono di restare nel paese, nonostante pesi su di loro un'intimazione formale a far ritorno al loro paese di origine.

Italia: terra di migrazioni, primo paese di arrivo e transito per i rifugiati in Europa

In Italia la questione migratoria è una delle più dibattute. Vale la pena ricordare che l'Italia è stata a lungo paese di emigrazione e ha visto nell'arco di un secolo diversi milioni di abitanti migrare in Canada, USA, Germania, Inghilterra, Svizzera, Belgio in cerca di migliori condizioni di vita e di lavoro²⁵. Oggi in Italia risiedono in modo regolare quasi 4 milioni di persone provenienti da paesi esterni all'UE²⁶, mentre la percentuale di cittadini stranieri rispetto alla popolazione di cittadinanza italiana si attesta attorno al 8,3%.²⁷

In ragione della sua configurazione e della sua posizione geografica nel Mediterraneo, l'Italia è al centro d'importanti e continui flussi migratori e in particolare costituisce il paese di arrivo per un alto numero di migranti sprovvisti di regolare visto che arrivano sul suolo italiano in maniera irregolare, soprattutto attraverso il mare. Tra i migranti che scelgono di lasciare volontariamente il loro paese e giungono sul territorio italiano tramite sbarchi, una parte importante è costituita da persone che sono in fuga dal proprio paese perché perseguitate e in condizione di pericolo²⁸. Il richiedente asilo è una persona che, avendo lasciato il proprio paese, chiede il riconoscimento dello status di rifugiato o altre forme di protezione internazionale ed è in attesa di una decisione da parte delle autorità competenti. Con profugo si intende, piuttosto, più generalmente, colui che per diverse ragioni (guerra, povertà, fame, calamità naturali, ecc.) ha lasciato il proprio paese ma non è necessariamente nelle condizioni di chiedere la protezione internazionale.²⁹

Per quanto l'Italia costituisca per molti il primo paese di arrivo, resta uno dei paesi europei con la minore percentuale di rifugiati rispetto alla popolazione totale (2,4 ogni mille abitanti).³⁰ Piuttosto è diventato negli ultimi

anni un paese anche di sosta oltre che di transito, anche in ragione del Regolamento di Dublino, poi ulteriormente regolamentato dal Regolamento di Dublino III (2013/604/CEE approvato nel giugno 2013), che prevede la necessità di fare domanda di asilo solo nel primo paese di arrivo in Europa.

Dal 2013 ad oggi gli sbarchi e anche le domande di asilo sono notevolmente aumentate³¹. Va ricordato, però, che solo una parte molto piccola di queste domande si trasforma in condizioni effettive di protezione umanitaria.

Oggi, complici anche le narrazioni prevalenti nei media, la percezione è che i richiedenti asilo costituiscano la maggior parte dei migranti che vivono sul territorio nazionale. Inoltre, il termine rifugiato o richiedente asilo porta con sé un'indeterminatezza o un margine di non noto, che talvolta crea incomprensione e talora anche paura. Il rifugiato siriano negli ultimi anni in Italia è stato certamente nell'immaginario collettivo il rifugiato per antonomasia, in qualche modo anche il più "accolto", il più innocuo, a cui più facilmente si riconosceva la condizione di profugo di guerra. Le immagini che hanno circolato negli anni di siriani che camminando per giorni e mesi arrivavano ai confini dell'Europa dell'Est, l'immagine di Aylan Kurdi, il bambino curdo in fuga dalla Siria con la sua famiglia, trovato morto sulla spiaggia di Antalya e molte altre immagini ancora hanno contribuito a creare nel nostro immaginario una sorta di eccezionalità del richiedente asilo siriano, già ampiamente riconosciuto come rifugiato a tutti gli effetti in ragione dell'essere vittima di uno dei conflitti più tragici della storia contemporanea. In realtà, i siriani rimasti sul nostro territorio sono molto pochi: la maggior parte è giunta sulle nostre coste per transitare in Svezia, Germania, Danimarca.³² I rifugiati o richiedenti asilo numericamente più importanti sul nostro territorio provengono dai paesi subsahariani, anche se altri numeri importanti riguardano i paesi del corno d'Africa, l'Afghanistan, l'Iraq, ecc. I paesi con maggior numero di richiedenti asilo accolti in Italia negli ultimi anni due anni provengono da Nigeria, Gambia, Pakistan.³³

L'immaginario intorno al richiedente asilo proveniente dall'Africa porta con sé, quand'anche involontariamente, l'eredità del colonialismo, incerti sviluppi contemporanei legati alla razza, al colore della pelle, ad una presupposta distanza geografica e culturale che faticano a sradicarsi

dalle rappresentazioni prevalenti.³⁴ In qualche modo, dunque, se i siriani sono i rifugiati ideali a cui teoricamente si aprirebbero le porte di casa e in cui ci si riconosce, i rifugiati africani fanno i conti con dinamiche complesse e sottili tra razza, cultura e potere che ancora segnano in gran parte i pregiudizi e i rapporti tra bianchi e neri e tra europei e africani³⁵. A questo si aggiunge che l'informazione *mainstream* non aiuta certo a conoscere le dittature e i contesti sociali e politici di origine delle persone in arrivo in Italia in cerca di asilo.

Non solo in Italia, ma in Europa, nel dibattito pubblico – soprattutto dal 2014 – i siriani costituiscono una sorta di *ideal refugees*. Chi resta fuori da questa categoria rientra in un limbo di incertezza ed illegalità che ad oggi ha piena visibilità e potere normativo grazie al dibattito tra "migranti economici" e "rifugiati". In Italia questa narrazione – complice l'esiguo numero di siriani che resta nel paese – ha preso il sopravvento, contribuendo a una polarizzazione che, legittimando la presenza di chi non c'è, delegittima la presenza di chi siriano non è ed è quindi associato ad un "falso rifugiato".

Anche qui le immagini giocano un ruolo non indifferente e contribuiscono a creare ambiguità: l'ipervisibilità degli sbarchi e dell'arrivo di richiedenti asilo maschi, africani, neri crea immaginari spesso associati all'incomprensione, alla distanza e alla non somiglianza rispetto a chi osserva, alla percezione di gruppi di persone come masse indistinte (o "non persone")³⁶ e dunque ipoteticamente più minacciose.³⁷

In altre parole, in Italia la questione migratoria negli ultimi anni è andata a sovrapporsi con la questione dei rifugiati e dei richiedenti asilo. In qualche modo lo straniero per eccellenza è diventato il richiedente asilo e la percezione di un'opposizione tra *noi* e *loro* si è andata diffondendo nella società in maniera più rigida e categorica di quanto non avvenisse tra migranti e cittadini in precedenza. Il sistema di accoglienza organizzato in centri e strutture specifici adibiti per richiedenti asilo da un lato si adopera per accogliere, appunto, per ospitare queste persone nella società sino a che non abbiano avuto una risposta dalle autorità competenti in merito alla loro possibilità di ottenere l'asilo politico e dunque lo status giuridico di rifugiato. Dall'altro lato, al contempo, contribuisce inevitabilmente a creare un confine tra noi e loro, tra chi accoglie e chi è accolto, tra chi è cittadino e chi non lo è,

tra chi è dentro ad uno spazio di accoglienza e chi è fuori, tra chi ha diritti e chi non li ha. In tale quadro, l'organizzazione dell'accoglienza pone la questione filosofica dell'ospitalità ovvero dell'inospatialità e svela l'ambiguità e la problematicità che Jacques Derrida aveva così ben dimostrato rispetto alla relazione tra ospite e nemico.³⁸

In Italia. Tra pratiche di accoglienza e processi relazionali

Come si legge sul sito del Ministero dell'Interno, «parallelamente alle politiche migratorie, si realizza nel nostro paese un sistema di accoglienza che vede al centro la rete degli enti locali che realizza progetti di 'accoglienza integrata' sul territorio: il sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR) (...) Il Sistema di protezione è caratterizzato dal carattere pubblico delle risorse messe a disposizione e dagli enti responsabili dell'accoglienza, e dal governo centrale secondo una logica di *governance* multilivello; la partecipazione volontaria degli enti locali alla rete dei progetti di accoglienza; politiche sinergiche sul territorio con i soggetti del terzo settore che contribuiscono in maniera essenziale alla realizzazione degli interventi».³⁹

Tra le prime strutture che si occupano dell'identificazione e accoglienza dei migranti abbiamo i centri di primo soccorso e accoglienza (CPSA), i centri di accoglienza (Cda), i centri di accoglienza per richiedenti asilo e i centri di identificazione ed espulsione (Cie).

Dopo il 2011, anno della cosiddetta "Emergenza Nord Africa" in cui fu organizzato un sistema di accoglienza straordinario, il tentativo è stato quello di pensare ad un sistema di accoglienza meno emergenziale. Nel 2014 con l'aumento degli arrivi di richiedenti asilo si sono attivati Centri di Accoglienza Straordinari (Cas). Nonostante la finalità dichiarata di andare oltre la logica emergenziale, organizzando l'accoglienza in primo soccorso e accoglienza, prima accoglienza e seconda accoglienza, la logica dell'emergenza sembra ciclicamente ritornare e prevalere. Dal 2015 con l'Agenda Europa per l'Immigrazione, l'Italia ha scelto una *road map* che ha visto l'istituzione di centri di accoglienza (*hub*) e *hot spot*.⁴⁰ Il nostro focus sarà in questa sede l'analisi dell'accoglienza nella rete degli enti locali che in collaborazione con il terzo settore realizzano progetti di

accoglienza integrata per l'inserimento economico e sociale dei richiedenti asilo e dei titolari di protezione internazionale. L'accoglienza è prevista per tutta la durata del procedimento di esame della domanda di asilo⁴¹.

La nostra ricerca qualitativa ha inteso andare ad osservare in profondità l'organizzazione della cosiddetta seconda accoglienza a livello territoriale.

Con queste premesse ministeriali e istituzionali, si entra in campo nelle pratiche quotidiane di accoglienza all'interno delle strutture così predisposte, laddove si gioca il passaggio dalle logiche emergenziali alle logiche di accoglienza strutturali e quindi di ospitalità.

Ci si può interrogare allora su che cosa significhi oggi "accogliere" nei nostri territori. «Nell'accogliere, si raccoglie e poi si va oltre, ci si prende cura, ci si unisce agli altri e si condivide uno spazio. (...) Quando l'accoglienza si anticipa, si rumina, si costruisce, si organizza, diviene un'ospitalità».⁴² Essa si gioca tra la paura e la confidenza, "tra il tatto e l'audacia".⁴³ Nel momento in cui va oltre se stessa, l'accoglienza giunge all'ambito dell'ospitalità,⁴⁴ la quale a sua volta non può realizzarsi senza "una poetica e una politica della relazione".⁴⁵

Quel che è al centro della nostra indagine è stata proprio l'analisi delle complesse modalità attraverso le quali sia possibile creare una relazione in un contesto come quello di un campo di accoglienza, *in primis* tra operatori e richiedenti asilo.

Partendo dall'idea che accogliere significhi accogliere l'altro nel suo tutto, nell'imprevedibilità delle sue scelte, nella sua natura reale, ci si pone in una prospettiva che significa rinunciare a dominare l'altro. Eppure spesso la logica dell'organizzazione del quotidiano all'interno di un centro rischia di non tenere in conto di quella componente così oscillante e incerta che è intrinseca ai vissuti dei richiedenti asilo. Il rischio più facile in una struttura per l'accoglienza di richiedenti asilo, anche in ragione dell'intricata burocrazia che la regge, è l'opposizione *noi-loro* e l'organizzazione di una serie di attività talora col rischio di non coinvolgere effettivamente i protagonisti principali.

Bisogna sottolineare che in tali campi o centri di accoglienza ci si trova in una sorta di non-luoghi o di luoghi di eccezione, per cui si entra in relazione con presenze che vengono da altrove e con cui si condivide un

divenire che non si installa in una nuova comunità. Ci si relaziona con qualcuno che è arrivato e che forse andrà più lontano ancora, «si respira il vento violento di un divenire comune, l'assenza di un altrove»⁴⁶.

Le interviste in profondità con gli operatori e con i richiedenti asilo ci raccontano spesso, da parte sia degli uni che degli altri, di fraintendimenti, di buone intenzioni, di desideri di aiuto che talora rischiano di essere fuorvianti. La logica dell'assistenza e dell'aiuto è ancora molto presente. Dinnanzi ad alcune ricorrenti incomprensioni che si creano nel quotidiano la risposta di alcuni operatori è talora: «Ma come? Lo faccio per te. Sto aiutando te!». Ora, la vera domanda è: perché invece non provare a fare con te, non per te? Ovvero perché non coinvolgere come attori e soggetti attivi e consapevoli gli ospiti? Il rischio di leggere l'altro solo come soggetto in difficoltà e debole è alto. Eppure, sappiamo bene, la sofferenza dell'altro non autorizza nessuno a proiettare le proprie aspettative su di lui,⁴⁷ organizzando la sua trasparenza, decidendo lui dei suoi sogni, imponendogli la visione o il progetto di chi accoglie. Nell'entrare in relazione coi richiedenti asilo non ci si può dimenticare che coloro che la migrazione o l'esilio hanno gettato nella fragilità restano interi, come persone, come soggetti. Quandanche ci fosse uno slancio benevolo e benintenzionato verso di loro, dovrebbe permettere loro di lasciarli intatti.⁴⁸

Questa dinamica estremamente delicata e complessa di relazione tra noi e loro, tra richiedenti asilo e operatori, mediatori, attori della solidarietà che organizzano l'accoglienza a livello territoriale, non può non esulare da un'analisi della sottile tessitura di quella che in realtà qui, come altrove, può essere analizzata come l'essenza della relazione educativa. Laddove la difficoltà più grande è proprio quella di essere in dialogo, in conversazione, in ascolto dell'altro, per co-costruire con esso un percorso relazionale, che non sia né un intervento di aiuto né una programmazione e progettazione di un percorso univoco da parte di chi detiene "maggiori" competenze, esperienze e saperi in relazione al contesto sociale di arrivo.

Se si considera la normativa, i progetti territoriali del sistema di protezione SPRAR, all'interno delle misure di accoglienza integrata, oltre a fornire vitto e alloggio, provvedono alla realizzazione di attività di accompagnamento sociale, finalizzate alla conoscenza del

territorio e all'effettivo accesso ai servizi locali, fra i quali l'imprescindibile assistenza socio-sanitaria. Sono inoltre previste attività per facilitare l'apprendimento dell'italiano e l'istruzione degli adulti, l'iscrizione a scuola dei minori in età dell'obbligo scolastico, nonché ulteriori interventi di informazione legale sulla procedura per il riconoscimento della protezione internazionale e sui diritti e doveri dei beneficiari in relazione al loro status.⁴⁹ In tal senso possiamo considerare i molteplici spazi adibiti ad uso del sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati come spazi che sono contesti sociali ed educativi in cui si realizzano i diversi progetti territoriali.

Nel momento in cui il processo relazionale in gioco di realizza, come nel nostro caso, con migranti adulti, l'idea che si ha del migrante stesso corrisponde in qualche modo alle nostre aspettative, al meglio che noi vorremmo per lui. Proprio come in qualsiasi relazione educativa, la fatica è quella di esserci ma di lasciare essere, di fare in modo che la persona con cui entriamo in relazione sia pienamente se stessa e capisca chi è, che cosa ama, che cosa desidera. La vera relazione non assegna fissità, somiglianza o dissomiglianza ad alcuna differenza. Essa, piuttosto, si accomoda sugli scarti, le distorsioni, le storture, le divergenze feconde.⁵⁰

Soprattutto, una relazione autentica non teme l'imprevedibile. E' la cifra della relazione educativa quella di essere aperti ad "attesi imprevisi"⁵¹ e di non progettare e proiettare sull'altro, né di desiderare e narrare per l'altro, ma di provare a realizzare una dinamica di trasformazione insieme all'altro.

Accogliere i migranti che vengono, partono, forse restano, forse ripartono, significa provare ad accoglierli senza esigenze e dare un senso e una voce al divenire che è in loro stessi. Dare loro fiducia rispetto ad un divenire possibile e non del tutto prevedibile. E' come se la componente dell'imprevedibile nella relazione coi richiedenti asilo ci mettesse in gioco profondamente, radicalmente, come educatori.

La relazione educativa, sappiamo bene, è un dare fiducia e un fidarsi. E' proprio questa una delle fatiche più grandi.

Nella relazione che si cerca di costruire dentro a pratiche di accoglienza vi è la necessaria e difficile presa di consapevolezza di non condividere col migrante una storia comune e di non avere altro che un divenire, possibilmente da condividere e impossibile da prevedere.

Le pratiche di accoglienza più radicali e consapevoli non sono costituite da valori che si possano isolare, sono piuttosto gesti e azioni che sono “luciole” della relazione, per dirlo con le parole di Pier Paolo Pasolini.⁵²

Talora ci si trova ad interagire con giovani e adulti che hanno conosciuto la violenza, che hanno visto la morte, che hanno patito il caldo e il freddo, che hanno attraversato campi, muri, fili spinati, talora anche torture. E che rischiano di non essere considerati come individui, come persone, ma come gruppi di persone che hanno condiviso un destino. Se già in un qualsiasi contesto educativo una delle sfide più complesse della relazione è il riconoscere l'altro come singolo, come persona, come individuo, in alcuni contesti intorno a cui si costruisce la cosiddetta “seconda accoglienza” il rischio è di scegliere delle pratiche relazionali che spersonalizzino e che identifichino le persone intorno al loro simile percorso migratorio, alla loro comune esperienza di rifugiati.

I centri di accoglienza e le strutture per la seconda accoglienza sono luoghi dove, come in tutti i luoghi che sono *altro*, che sono *fuori* dalla città e dalla *norma*, «qualcosa di noi appassisce e qualcosa di noi smuove verso altro. Ci si trova una debolezza e una forza. Debolezza immensa, forza balbettante»⁵³.

La consapevolezza di questa ambiguità dei cosiddetti “centri di accoglienza” (che nel momento stesso in cui accolgono confinano fuori rispetto alla città e alla società) e della fragilità e dell'energia che la pratica quotidiana in essi sottende, può fare divenire questa dinamica, al contempo positiva e negativa, una *dinamica relazionale*.

Negli ultimi tre anni in alcuni centri di accoglienza nel Nord Italia, sia con i richiedenti asilo sia con gli operatori, i mediatori e gli educatori che lavorano nelle diverse tipologie di programmi e di centri di accoglienza, ci si è ritrovati ad interrogarsi sulle origini e le modalità dell'opposizione “noi” - “loro” che molto spesso abitano questi luoghi. La prima riflessione cerca di capire come si possa cercare di realizzare una relazione tra *noi* e *loro* all'interno di uno spazio che spesso è uno spazio altro, ben delimitato, al di fuori degli spazi di relazione e interazione predisposti nella società, uno spazio fortemente regolamentato.

Quali possibilità sussistono all'interno di un simile spazio di tessere una relazione, a quali condizioni? Dinnanzi alla rigidità delle norme che veicolano la vita quotidiana dei

richiedenti asilo e l'assurdità della complicata procedura che li porta a fare domanda di asilo, ci si intende qui domandare quale tipo di relazione si possa stabilire tra *noi* e *loro*.⁵⁴ Particolarmente pertinente, a questo proposito, è il discorso di Michel Agier, che lavorando a lungo come antropologo in diversi campi per rifugiati e richiedenti asilo in diverse parti d'Europa e del mondo si interroga su questa opposizione *noi-loro*.⁵⁵

Tra le ragioni principali che possono muovere in favore dell'accoglienza dei migranti e per una mobilitazione nei loro confronti, la prima è in nome della loro sofferenza, in nome del loro essere vittime o fragili, bisognosi, vulnerabili ed è dunque una ragione cosiddetta umanitaria. Il rischio, qui, è di considerare l'altro senza voce o addirittura, non sempre consapevolmente, di silenziarlo in ragione della sua vulnerabilità.

Anche all'interno delle strutture di accoglienza talora, nel nome di quello che si crede un corretto e benpensante dover o voler “aiutare”, il rischio è quello di silenziare i richiedenti asilo, di organizzare, decidere, pianificare *per* loro, invece che *con* loro.

Nel momento in cui confiniamo i migranti in luoghi ben definiti nella loro extra-territorialità dovremmo essere coscienti delle complesse dinamiche di eccezionalità, di (non) legittimità e di esclusione che questo implica.

In tali contesti, ci possono essere attitudini diverse, tra le prevalenti quella che Agier definisce umanitaria, quella relativizzante e quella estetizzante o esoticizzante⁵⁶.

Esse si attuano non solo a livello di rapporto tra migranti e cittadini, associazioni, cooperative, collettivi che si attivano a diverso livello anche volontaristico in alcuni ambiti specifici dell'accoglienza dei migranti, ma anche molto spesso all'interno del sistema di accoglienza istituzionalizzato come SPRAR, CARA, ecc.

All'interno di queste strutture, le incomprensioni più ricorrenti narrate sia da parte dei richiedenti asilo sia da parte dei diversi attori dell'accoglienza si creano infatti proprio in questo delicato interstizio in cui i richiedenti asilo hanno priorità diverse o richieste ulteriori rispetto a quelle degli operatori. In questi casi, infatti, talora una parte di coloro che lavorano con ruoli professionali nelle strutture tende ad avere una logica di pensiero e di azione che possiamo definire di “benevolenza” o “umanitaria”, che però talora impedisce di rapportarsi pienamente con loro come soggetti attivi e responsabili. Qui sta il nodo

critico di una certa modalità di fare accoglienza che intende aiutare, andare incontro a chi ha bisogno ma che a volte non passa poi ad una fase costruttiva condivisa in cui mettersi profondamente in gioco in una relazione con persone con non solo bisogni ma anche aspettative, desideri, sogni, paure, dubbi.

Nel momento in cui interagiamo con i migranti un altro atteggiamento ancora, come ci raccontano le nostre testimonianze e le ricerche etnografiche, può essere dato dalla loro esoticizzazione in nome della loro differenza. Anche questo può essere assai rischioso e come ci ricorda Agier rischia di portare ad una “estetizzazione della differenza”.⁵⁷

Ancora una volta la giuntura della questione è un “noi” che sia relazionale, non etnico, razziale o nazionale. Come in qualsiasi relazione educativa la fatica è quella di non silenziare l’altro, di non agire per lui, ma di riconoscerlo come attore, come protagonista di un divenire che si sta costruendo insieme a lui. La sfida è altresì quella di riconoscere pienamente l’altro come soggetto.⁵⁸

All’interno dei centri dedicati in particolare ai richiedenti asilo in Italia, quando questi soggetti vedono e vivono delle ingiustizie o non si sentono coinvolti nel loro percorso di accoglienza, talora reagiscono, si organizzano, manifestano, escono dalla struttura per arrivare alla strada trafficata del paese, rendersi visibili e fermare il nostro traffico e la nostra attenzione. Spesso quelli sono i momenti in cui la deriva è percepita come deviazione rischiosa e va fatta rientrare. In quei frangenti il ruolo dei mediatori culturali sembra tutto ad un tratto imprescindibile. In realtà, quelli sarebbero i momenti in cui osservare in profondità, tentare di capire le loro ragioni, concertare non solo nel nome di un ripristino dell’ordine ma al fine di un tentativo di creare dei contesti di vita, anche se transitori ed eccezionali, il più possibile *umani*.

Sono scene di politica quotidiana che domandano di essere riconosciute, domandano negoziazione, domandano di essere considerate prima di tutto per quello che sono: scene di vita e di politica che ci riguardano, in cui siamo coinvolti e che inevitabilmente ci spingono ad articolazioni complesse – e forse in parte ancora inedite – capaci di andare oltre il diniego e la distanza, così come la compassione e il buonismo. La complessa quotidianità in contesti quali i centri accoglienza o all’interno di progetti

di accoglienza cosiddetta integrata si misura dunque inevitabilmente con tentativi di pratiche d’accoglienza “alternative”, che provino a smuovere la logica del noi in opposizione a loro e che vadano oltre le riduzioni di approcci “caritatevoli”, o piuttosto “esoticizzanti”.

In Libano. Tra marginalizzazione spaziale e pratiche alternative d’accoglienza

Come accennato in precedenza, in Libano l’esodo palestinese costituisce un paradigma imprescindibile attraverso cui rintracciare la logica delle coordinate istituzionali contemporanee nei confronti di chi è giunto recentemente dalla Siria. In questo senso, pur materializzando la retorica del “rifugiato ideale” strumentale al relegamento dei profughi siriani lungo nuove sfere di marginalità e sfruttamento, la traiettoria dei rifugiati palestinesi in Libano rappresenta a livello sociale una sorta di monito rispetto all’eventuale integrazione dei siriani all’interno della società libanese. In questo senso, decenni di violente relazioni storico-politiche tra rifugiati palestinesi e cittadini libanesi costituiscono un “precedente pericoloso” per quanto riguarda le prospettive dell’immigrazione siriana contemporanea. Citando le parole di un incaricato del primo ministro libanese, la situazione corrente dei siriani in Libano non è comprensibile senza porre sul tavolo «la paranoia e le paure dovute alla storia dei campi palestinesi nel paese»⁵⁹. In questo modo, pure costituendo in termini legali e retorici “l’idealtipo del rifugiato”, i palestinesi materializzano allo stesso tempo la peggiore delle traiettorie ipotizzate dalla società libanese rispetto alle prospettive future dei siriani giunti recentemente nel paese. Precisamente all’interno di questa narrazione si inserisce la decisione ufficiale del governo libanese di non creare alcun campo per i profughi siriani. Sussiste infatti tra i libanesi un diffuso allarmismo nei confronti dei campi palestinesi, luoghi ancora oggi descritti come tra i più violenti e pericolosi del paese. I campi profughi palestinesi, nonostante la loro decennale presenza nel paese, assurgono in questo caso alla «figura idealtipica del distanziamento e della doppia esclusione dallo stato d’appartenenza e da quello di rifugio»⁶⁰. Sul versante istituzionale, questi luoghi, collocati nelle aree urbane

marginali e sottoposte ad un severo controllo militare degli spazi e della mobilità dei suoi abitanti, rispondono alla logica di confinamento tipica della “geo-logistica dei rifugiati” da parte delle autorità statuali.⁶¹

A fronte del diniego libanese rispetto alla costruzione di campi ufficiali, sono sorte nelle aree a nord e a sud del paese migliaia di accampamenti informali composti in media da poche decine di tende abitate da famiglie siriane impegnate nel settore agricolo. Seguendo una logica frequente di connessione tra emigrazione e urbanizzazione, gran parte dei siriani rifugiatisi in Libano si è invece stabilita nelle principali aree urbane del paese. Ripercorrendo le dinamiche d’insediamento di diverse comunità migranti residenti in Libano da decenni, la presenza dei profughi siriani si registra soprattutto nelle aree marginali di città come Tripoli, Sidone, Beirut e Zahle. Non sorprendentemente, tra le zone più degradate ed economiche appetibili dalla maggioranza dei siriani in condizioni di evidente precarietà economica, i campi palestinesi costruiti attorno al 1948 costituiscono ancora oggi degli “spazi d’accoglienza privilegiati”. In questo modo, le interazioni tra questione palestinese e presenza siriana all’interno del territorio libanese si materializzano dal punto di vista spaziale nella riconversione dei campi palestinesi come luoghi d’ulteriore accoglienza per i rifugiati siriani più poveri in Libano. Saranno proprio queste dinamiche giornaliere di accoglienza e di rielaborazione tra “nuovi” e “vecchi” rifugiati a costituire spazi inediti di riconoscimento e di pratiche alternative rispetto alla logica spaziale dell’umanitario e a quella securitaria dello stato libanese⁶².

In gran parte collocati nelle periferie delle principali città costiere libanesi pervase da una mancanza d’infrastrutture e da una disqualificazione spaziale, questi luoghi sono divenuti nuovamente “*new spaces of encampment*” – letteralmente “nuovi spazi d’accampamento” – per migliaia di profughi in fuga dal conflitto siriano.⁶³ Fatta salva la presenza di molte connessioni familiari ed amichevoli tra nuovi e vecchi rifugiati, diffuse soprattutto tra palestinesi di Siria e Libano, il fattore attrattivo principale dei campi palestinesi è dettato dai costi di vita inferiori rispetto alle altre aree urbane. Inoltre, sfruttando l’extraterritorialità *de facto* dei campi nei confronti della legislazione libanese, molti dei rifugiati sprovvisti di documenti validi ritrovano all’interno dei campi

palestinesi uno spazio libero da eventuali controlli ed arresti da parte delle autorità statali.⁶⁴

Seguendo queste logiche informali di rinegoziazione tra spazi e ruoli, attualmente alcuni campi palestinesi ospitano più “nuovi” che “vecchi” rifugiati. In una situazione di “*overlapping displacements*” in continua evoluzione⁶⁵, s’intravede quindi la necessità di una prospettiva critica rispetto a spazi e pratiche d’accoglienza in aree sempre più contese in termini di sovranità e di territorialità. Partendo dall’analisi delle trasformazioni dei campi palestinesi in nuovi spazi di rifugio, quali pratiche d’accoglienza emergono in contesti così connotati dal punto di vista socio-spaziale?

Secondo il racconto di diversi rifugiati intervistati negli ultimi anni, i primi arrivi nel 2011 di siriani e palestinesi-siriani nei campi palestinesi furono contraddistinti da una generale solidarietà connessa a ragioni di tipo culturale e religioso. Ben presto, invece, questi momenti iniziali di solidarietà generalizzata lasciarono il posto a dinamiche giornaliere di ostilità e di avversità tra le varie comunità di rifugiati all’interno degli spazi contestati dei campi. Di fronte ad una generale e progressiva tensione sociale nei confronti dei rifugiati siriani in Libano, il livello di tale ostilità appare ancora più visibilmente marcata nei campi palestinesi, dove “nuovi” e “vecchi” rifugiati si ritrovano a competere negli ambiti occupazionali più marginali e precari⁶⁶.

Le tensioni tra nuovi e vecchi rifugiati trovano la propria ragione all’interno di logiche quotidiane di rinegoziazione di spazi e funzioni in un contesto socio-economico precario in costante espansione demografica e vessato da un inesorabile degradamento delle condizioni abitative.⁶⁷

Nelle parole degli abitanti palestinesi dei campi, le relazioni instauratesi tra “nuovi” e “vecchi” rifugiati, lontane da proclami di aperta e gratuita solidarietà in nome di una comunanza religiosa e culturale, sembrano rispondere soprattutto a logiche di carattere socio-economico all’interno di dinamiche contraddistinte dall’informalità e dalla negoziazione. Fatta salva la comune appartenenza religiosa sunnita e una forte posizione anti-governativa rispetto al conflitto siriano, le dinamiche relazionali del campo rispondono *in primis* a dinamiche quotidiane di progressiva marginalizzazione socio-economica. In questo caso, le dimensioni di appartenenza etnico-religiosa e di affiliazioni politiche si

rivelano in questo caso “idealtipi riduzionistici” di fronte alla mancanza cronica di opportunità lavorative unite all’incremento dei prezzi a seguito dei nuovi arrivi nel campo.

L’interazione quotidiana di pratiche e spazi tra rifugiati all’interno di un campo profughi apre quindi un ampio dibattito rispetto all’“etica della coabitazione”⁶⁸ lungo dinamiche lontane dai parametri istituzionali ed umanitari. In questo modo, queste pratiche informali di “antropologia del vicinato”⁶⁹ come sono in grado di rivelare nuove logiche d’accoglienza all’interno di spazi sempre più contesi? Le traiettorie dei campi palestinesi dopo l’arrivo di migliaia di profughi dalla Siria contribuiscono allora a ridefinire una nuova evoluzione dei campi profughi in senso post-nazionale.

Pur tenendoci a debita distanza dal romanticizzare le dinamiche di solidarietà tra vecchi e nuovi rifugiati, non possiamo ignorare la portata di simili pratiche di rinegoziazione tra non-cittadini in cui entrambe le comunità si ritrovano esiliate politicamente e marginalizzate dal punto di vista abitativo. All’interno di queste aree sociali liminali, in cui il rapporto con gli altri condiziona la relazione con lo spazio, è interessante rintracciare la formazione di sodalizi postnazionali e post-umanitari per far fronte agli effetti congiunti di vulnerabilità legale istituzionalizzata e di precarietà socio-economica⁷⁰. Proprio soffermandosi su queste dinamiche “intra-rifugiati” sarà possibile ripensare ad altre modalità di “fare accoglienza” lungo spazi e tempi alternativi rispetto alle logiche securitarie istituzionali.

In Italia. Pratiche alternative di accoglienza: dare dignità a voci e corpi vulnerabili

In alcuni centri o strutture con centinaia di persone i richiedenti asilo sono visi senza nome o nomi senza volto. Eppure far coincidere un nome con un volto è l’inizio di qualsiasi esistenza. All’interno di un centro si chiede ad un richiedente asilo chi è per farlo rientrare nelle procedure per la richiesta di asilo, gli si domanda di raccontare la sua storia e gli si suggerisce anche come raccontarla perché sia presa in considerazione dalla Commissione territoriale che sceglierà se la sua storia corrisponde al vero e se gli potrà essere riconosciuto l’asilo politico.

Conoscere il nome e la storia di una persona è il primo passo per farla esistere e per ascoltare le sue paure, i suoi

desideri, i suoi sogni. Eppure bisogna apprendere a conoscere una storia. Perché la domanda di ascoltare una storia può ritornare indietro a chi la pone e perché sapere chi è l’altro è la base per entrare in relazione con lui. Ad un certo punto si sceglie non solo di accogliere i richiedenti asilo in strutture predisposte, ma anche di *fare vivere* queste persone dando loro un diritto all’educazione, alla formazione, al lavoro. In altre parole, provando a dar loro una speranza, una possibilità. I nostri centri di accoglienza rendono la vita più vivibile ai richiedenti asilo che sono sul nostro territorio, ma non possiamo non considerare che al contempo anche le nostre vite cambiano. Nuovi modi di coabitare si profilano e non ci si può ancorare a quello che è stato nel passato. Ci si può immaginare un avvenire insieme. A partire dal momento in cui si dà la possibilità di dire il proprio nome e raccontare la propria storia (o qualsiasi altra cosa si voglia, di se stessi), si cerca di costruire una relazione educativa, in cui gli operatori provino a prendersi cura dei richiedenti asilo, con il compito di spiegare loro le regole del sistema di accoglienza e le norme della società che li ospita⁷¹. Eppure, rispetto alla maggior parte dei richiedenti asilo che è oggi nei nostri centri, rispetto alla sua pelle nera e alla sua provenienza africana, gioca in modo drastico la storia coloniale,⁷² il passato e tutto quello che ancora oggi incide in termini di attitudini, di percezioni, di definizioni.⁷³ Per cui, da entrambe le parti, bisogna fare i conti sia con l’eredità coloniale sia con l’idea di razza quali fattori che continuano a plasmare lo spazio sociale e politico contemporaneo,⁷⁴ nella consapevolezza dei complessi e sottili rapporti tra cultura e potere nella nostra società in cui la gerarchizzazione dei corpi e delle vite è sempre più manifesta.⁷⁵

Nel contesto politico attuale, l’ospitalità ha smesso di essere un valore politico ed è spesso relegata alla morale privata o religiosa. Si è scelta la linea securitaria e logica del controllo con conseguente rinforzo delle frontiere, ma ci si potrebbe interrogare come sia possibile mettere in atto da parte di una società un dispositivo dell’accoglienza sino a quando non si metterà in atto al contempo una seria lotta al razzismo. L’ospitalità “naturale” è tanto possibile quanto il rifiuto e l’ostilità, quindi non si può pensare che essa sia inevitabile e scontata. L’ospitalità interviene su una vita straniera considerata come altamente fragile, chi arriva tra noi è un “intruso” che non attendevamo, che si

palesa e che insiste perché il suo appello venga ascoltato.⁷⁶ Alla sua origine non si differenzia molto l'ospitalità dalla violenza. I termini ostilità e ospitalità sono d'altronde etimologicamente vicini, la radice latina "*hostis*" significa sia ospite sia nemico⁷⁷. Se l'intruso che si palesa viene immaginato come "radicalmente diverso da me", tanto che non si possa pensare alcuna zona di contatto, allora "sarà mantenuto a distanza".⁷⁸ In questo senso, si coglie la portata enorme dell'immaginazione e «l'ospitalità può essere dunque concepita come una sfida, una pulsione a non cedere all'impulso dell'esclusione»⁷⁹.

L'avvicinarsi, il prendere in conto l'altro non previsto e non desiderato è intriso comunque anche di paura, provoca uno spaesamento, una paura di perdersi e perdere la propria soggettività.⁸⁰ Riconoscere la vulnerabilità dell'altro è anche riconoscere la propria vulnerabilità e provare a costruire uno spazio condiviso più abitabile⁸¹. Significa lasciarsi coinvolgere per scegliere quale tipo di società e di futuro si vuole.

Con tali premesse, quello che è in gioco in questa nostra contemporaneità segnata dalla moltiplicazione delle frontiere (culturali, sociali, politiche, religiose, linguistiche) è un divenire comune da inventare e da sperimentare, in modo pragmatico, nelle pratiche quotidiane. Non è un luogo idilliaco, ma una condizione quotidiana faticosa e difficile che prova ad interrogarsi su come gestire i conflitti e come coabitare e sperimentare modalità concrete di farlo, innanzitutto mettendosi in relazione. Da qui il senso profondo di dare la possibilità, allora, di raccontare la propria storia come si vuole che sia raccontata, affinché ci si possa sentire vivi e meno vulnerabili. Ecco perché inventarsi delle occasioni e sperimentare delle modalità *altre* per raccontare la propria storia, la storia di quel che si ama e che si sa fare, per esempio davanti ad un microfono alla radio locale bresciana Glabradio, può essere una piccola pratica alternativa per dare dignità ad un nome e ad un raccontarsi, tra operatori e richiedenti asilo.⁸²

Le non numerose ricerche qualitative, in questo ambito, suggeriscono che talora noi *lasciamo vivere* i migranti, non *li facciamo vivere*, non prendiamo in considerazione le loro capacità, siamo sordi davanti ai loro progetti, alle loro energie. Noi li soccorriamo, eppure per accoglierli davvero dovremmo entrare in relazione con loro. Il centro o la struttura di accoglienza è un luogo temporaneo ed

eccezionale⁸³, ma può diventare un luogo di vita se un insieme di gesti e di legami lo mantengono in vita e lo rendono abitabile.

Tra le pratiche alternative che provano a rendere abitabili questi luoghi, scegliamo di concentrarci qui su un paio di percorsi che tentano di conoscere e raccontare i nomi e le storie di vita delle persone riconoscendole come soggetti.

Partiamo dalla considerazione che la vita è incarnata in un corpo e la vulnerabilità è corporale. Il corpo di per sé relativizza la nostra autonomia, perché tramite il corpo noi siamo già fuori da noi stessi, in relazione ad altri corpi e altre vite.⁸⁴ Da qui scegliamo di osservare un'esperienza che parte proprio dai corpi vulnerabili dei richiedenti asilo. Dinanzi alla necessità di organizzare e al rischio di far rientrare tutto il processo di accoglienza dentro a procedure precise, a tappe burocratiche complesse e formali, si rischia di perdere il senso dell'accoglienza, dello stare bene e far stare bene, del dover necessariamente ridisegnare tutte queste procedure in divenire, con coloro che ne sono gli attori principali. Per poter partire davvero da questo, alcune delle pratiche più significative che abbiamo conosciuto in questi anni (nel corso della nostra ricerca in diversi centri di accoglienza del Nord Italia) ci sembrano essere proprio quelle che partono dai corpi. Come quella del programma *Via di mezzo* della radio Glabradio di cui poco sopra, che dà voce ad alcuni richiedenti asilo, sceglie di impiegare del tempo per ascoltare la voce di un volto altro che durante quel tempo diventa una persona, un nome, una storia.⁸⁵

Ci sembra di poter affermare che alcune delle sperimentazioni più significative partano proprio dai corpi, dal riconoscimento di corpi e di volti. Riconoscere un volto, dargli un nome è proprio l'inizio del far esistere l'altro.⁸⁶ Nell'esperienza che intendiamo qui analizzare riconoscere i corpi vulnerabili non consiste nel prendersi in carico la vulnerabilità con una pratica di mera benevolenza, ma consiste nel tentativo di mettersi in gioco in una possibile "alleanza dei corpi"⁸⁷, in una relazione, appunto.

E' il caso di *Essere o non essere/la reciprocità nell'accoglienza*, una performance teatrale che è l'esito di un lungo laboratorio teatrale con i richiedenti asilo del C.A.R.A. di Gradisca d'Isonzo condotto dalla compagnia Fierascena e diretto dalla regista e attrice Elisa Menon. Dopo anni di lavoro all'interno del CARA di Gradisca, il

Festival “Per un teatro vulnerabile” diviene proseguimento e approfondimento di un percorso attivato nel 2013 tra operatori istituzionali, richiedenti asilo e cittadini. In questo contesto, il laboratorio è presentato ai cittadini considerati qui come portatori di significato, rappresentanti del loro “essere umani” con tutte le complessità che questo comporta e nel contempo fruitori, pubblico, occhio e orecchio che testimoniano la possibilità di dialogo, di scambio, di confronto. «Il nostro progetto – spiega la regista di Fierascena, Elisa Menon – chiede a tutte le parti coinvolte, attori, spettatori, pubblico, testimoni, di avere fiducia, di mettersi gli uni nelle mani degli altri»⁸⁸. E lo fa con i corpi delle persone, lo fa facendoci avvicinare e allontanare, facendoci spostare nello spazio, coi nostri corpi.

Zmaka/Terra è un altro spettacolo della stessa compagnia che è il punto di arrivo di un viaggio di conoscenza, il frutto di un incontro avvenuto sulla scena tra culture, destini, vite differenti: 40 richiedenti asilo e 10 italiane per raccontare la storia di chi fugge, di chi migra, di chi si lascia dietro la propria terra e di chi di quella fuga è testimone. “Zmaka” è un rito, è un modo di accogliere e nel contempo di raccontare l’accoglienza, è il rispetto per i morti e per i vivi, è la terra di cui siamo tutti figli, indistintamente.⁸⁹ Alla fine è una sorta di danza che ci unisce, forse simile a quella “danza” di avvicinamento e distanziamento di corpi che è nella sua essenza la relazione educativa.⁹⁰

Questa forma originale e potente di teatro sociale è uno strumento di indagine e conoscenza che permette di raccontare la vulnerabilità umana e comprenderne le potenzialità. Le attività promosse, con grande rigore e ricerca qualitativa, da questa compagnia teatrale sono da osservare con attenzione nella misura in cui il lungo tempo che esse hanno previsto, gli esercizi di conoscenza del proprio corpo, la graduale e inventiva messa in relazione di corpi, ci raccontano di come si possa sperimentare l’essere vulnerabile e come questo possa aprire la strada all’incontro.⁹¹ Il tempo e la corporeità sono in qualche modo al centro di una tale sperimentazione e ci testimoniano di come sia possibile entrare in relazione, a condizione che si abbassino le difese e fondamentalmente ci si esponga e ci si fidi. In tal modo la vulnerabilità diventa potenziale di relazione e di cura.⁹² Attraverso questi laboratori teatrali, l’incontro tra i corpi è diventato

luogo per allenarsi ad essere forza di relazione ed elaborare qualcosa di inedito.

L’incipit della performance *Zmaka* accoglie il pubblico dandogli il benvenuto: “Accomodatevi! Prendete il vostro tempo. Il tempo è l’unica cosa che avete. I confini sono chiusi. Si sta qui, né avanti, né indietro. Si aspetta. Aspettate. Benvenuti.”. Un piccolo esempio di come diamo il benvenuto e accogliamo. Soprattutto un mettersi nei panni per un momento di chi viene accolto e di chi in un campo di accoglienza attende. Un incipit che ci dice tanto, soprattutto ci mette in situazione, disorientandoci. Ci interroga su che cosa significhi accogliere. Significa mettere in attesa o significa essere? Essere o *non* essere? Significa essere o lasciare essere? *Lasciar* vivere o *far* vivere? Essere o esser-ci? Perché a seconda di come si pensa e si organizza l’accoglienza, si sceglie se “si lascia vivere” queste persone o se “le si fa vivere”. E’ molto provocatoria a tal proposito l’affermazione di Guillaume Le Blanc e Fabienne Brugère: «Noi lasciamo vivere i migranti, non li facciamo vivere, non prendiamo in considerazione le loro capacità, noi siamo sordi davanti ai loro progetti, alle loro energie. Noi li soccorriamo, non li accogliamo»⁹³.

Ebbene, piccole esperienze come queste che cercano di far emergere qualche voce, anche rauca e incerta, rendendola viva e libera, al centro di una trasmissione radiofonica. Esperienze che fanno diventare per un certo tempo attori e protagonisti proprio quei corpi vulnerabili che altrimenti pensiamo solo di dover soccorrere, ci suggeriscano *altre pratiche* educative, altre pratiche di accoglienza che si giocano tutte sulla delicata costruzione di una relazione e che, nel quotidiano e anche dentro alle maglie strette di un’accoglienza predefinita e inquadrata, si possono scegliere e realizzare. Tutto ciò ci racconta molto della nostra contemporaneità e di come poter immaginare, inventare e continuamente re-inventare una relazione educativa, proprio anche nei luoghi più contraddittori e più topici del nostro tempo, quei luoghi dell’accoglienza che rischiano altrimenti – per come sono concepiti – di essere origine di esclusioni e di perpetrare incomprensioni e distinzioni.

In Libano. Corpi in movimento: quando l'accoglienza si gioca ai margini

Nonostante (o forse proprio a ragione del fatto che) gran parte dei rifugiati in Libano versino in una situazione di evidente precarietà socio-economica contraddistinta da lavori saltuari, non regolamentati e realizzati a qualsiasi ora del giorno e della notte, la sfera del tempo libero costituisce un'importante parte delle dinamiche quotidiane dei campi palestinesi. Mentre la letteratura considera questi spazi come quasi esclusivamente organizzati attorno a relazioni di tipo familiare e politico, in questa sede intendiamo concentrare il nostro sguardo intorno a dimensioni meno indagate, quali le attività ludiche legate alla sfera del tempo libero.

Scegliamo di concentrare le nostre analisi su uno dei campi nei dintorni di Beirut, al centro di peculiari dinamiche demografiche e spazio-temporali in corso negli ultimi anni. Inaugurato nel 1948 dalla Croce Rossa Internazionale per accogliere poche centinaia di profughi in fuga da cinque villaggi nel nord della Palestina storica,⁹⁴ il campo di Borj el Barajneh è localizzato nella periferia urbana a sud di Beirut su un'area di circa 0,2 chilometri quadri.⁹⁵ A fronte di un progressivo aumento degli abitanti dovuto ad un alto tasso di natalità e al contemporaneo insediamento nel corso dei decenni di famiglie libanesi povere e di diverse comunità migranti, il campo si è progressivamente esteso verticalmente ben oltre i propri limiti strutturali. In particolare, il campo di Borj el Barajneh, dove fino al 2010 abitavano circa 20.000 persone, ha visto in pochi anni raddoppiare i propri abitanti a partire dall'arrivo dei nuovi profughi dalla Siria. All'interno di questi spazi angusti e precari dal punto di vista infrastrutturale, la coabitazione di 40.000 profughi e migranti ai margini della capitale costituisce quindi un luogo privilegiato di ricerca rispetto alle pratiche quotidiane che costituiscono il vasto panorama dell'"ecologia dell'accoglienza" all'interno del campo stesso⁹⁶. Osservando le dinamiche che si costruiscono intorno alle figure degli operatori internazionali, all'UNWRA, agli operatori locali, ai rappresentanti delle ONG che si attivano con progetti di tipo educativo, sociale, di rendita economica, intendiamo in questa sede non soffermarci sul tentativo delicato e complesso – come altrove – di costruire una relazione educativa e sociale tra questi operatori o mediatori e i rifugiati. Essendo infatti la

compresenza di rifugiati di diversa provenienza e con diversi vissuti motivo di tensione e di difficoltà all'interno delle pratiche quotidiane, ci sembra opportuno fermare l'attenzione sulle possibilità di creare relazioni educative da parte degli operatori dell'accoglienza sia con gli uni sia con gli altri rifugiati. In questo contesto, si svela in particolare la necessità da parte degli attori coinvolti nell'accoglienza di riconsiderare la portata delle relazioni che si costruiscono quotidianamente tra rifugiati palestinesi e siriani nei campi profughi libanesi.

Con questa finalità, è significativo osservare spazi e tempi del quotidiano che non sono scanditi dalle regole lavorative, dai ritmi dell'obbligo scolastico e dalle principali norme sociali condivise. Il tempo libero e il momento della condivisione di spazi informali quale è un campo da calcio all'interno del campo profughi diventa allora un luogo degno di attenzione, uno spazio ricco di storie e di relazioni importanti da indagare. Perché esso ci racconta di una modalità di relazionarsi che va al di là di ogni appartenenza nazionale e locale e dove il processo di costruzione di una relazione si fa a partire dalla corporeità e dalla relazione prima di tutto dei corpi con lo spazio del gioco e poi dei corpi tra di loro.

L'unico campo da calcio presente a Borj el Barajneh diviene allora luogo privilegiato di una relazione di fiducia che si costruisce lentamente a partire dalle regole comuni del gioco e a partire da "un'alleanza tra corpi"⁹⁷ che diventano squadra, diventano un tutt'uno. I corpi più vulnerabili di coloro che non hanno riconoscimento, gli ultimi tra gli ultimi rifugiati arrivati, coloro che sono gli stranieri, gli altri o gli intrusi per eccellenza, diventano – in questo spazio e in questo tempo del gioco – soggetti, attori, protagonisti. In questo quadro, il campo da calcio all'interno del campo profughi è emerso da subito come una sorta di spazio di eccezione, sempre aperto, sempre frequentato, luogo di passaggio per tutti, nei diversi momenti della giornata. Spazio, dunque, ludico ma anche di ridefinizione delle appartenenze e delle biografie. Forse anche spazio di annullamento in qualche modo delle appartenenze note (nazionali, locali, legate alle biografie, alle migrazioni, agli esili) che accoglie i corpi, le vite, le persone per l'essenza di quello che sono. Spazio di espressione di sé e della propria fisicità.

Si tratta dell'unico campo da calcio presente a Borj el Barajneh, dove una squadra si allena regolarmente e vale

la pena soffermarvisi nella misura in cui le relazioni tra rifugiati di diversa nazionalità e con differenti temporalità di esilio sono impegnate nella “Lega sportiva dei rifugiati”, un campionato a girone unico giocato da tredici squadre rappresentanti dei campi palestinesi di Beirut (Borj el Barajneh, Shatila e Mar Elias). Nonostante la maggior parte delle formazioni sia affiliata alle fazioni politiche palestinesi e richiami nella denominazione luoghi simbolo dell’esilio palestinese, tutte le squadre presentano all’interno del proprio *roster* un numero significativo di calciatori siriani e palestinesi-siriani giunti recentemente in Libano. «Possono giocare tutti, siamo l’unica lega che non guarda al passaporto dei giocatori» afferma uno degli organizzatori di questa competizione, che raduna settimanalmente alcune centinaia di giocatori e simpatizzanti in diverse aree di Beirut. Ecco dunque che il campo da calcio dentro al campo profughi diventa un luogo di eccezione, uno spazio libero, un luogo dove gli allenatori e gli organizzatori delle attività ludiche sono prima di tutto ponti per costruire relazioni educative e sociali tra giovani che valgono per chi sono, per come si chiamano, per quello che sono, per come si muovono, per quanto corrono, per come fanno stare in squadra, appunto e quindi *in relazione* agli altri compagni.

Muovendosi insieme in traiettorie tra un dentro ed un fuori rispetto al campo, i protagonisti della lega sperimentano relazioni in cui un ruolo rilevante è rivestito dalla compresenza corporea nello spazio.⁹⁸ “Nuovi” e “vecchi” rifugiati sperimentano, attraverso l’attività ludica, un inedito spirito d’appartenenza nei confronti di uno spazio “magnetico e repellente” come quello del campo profughi.⁹⁹ In un ambito strutturalmente competitivo quale un campionato di calcio, l’aspetto della corporeità si lega a doppio filo con la dimensione della mascolinità, concorrendo a ricreare logiche di solidarietà all’interno della squadra e d’alterità rispetto all’avversario sul campo. Si tratta dunque di opportunità di creare e mantenere relazioni in contesti informali. Quando i processi relazionali si nutrono di fiducia reciproca e arrivano a sostenersi, si estendono ben oltre la mera spazio-temporalità dell’ambito ricreativo, rivelandosi reti attivabili anche in altri ambiti. Così, ad esempio, le relazioni di fiducia reciproca nate sul campo hanno permesso a quattro dei compagni di squadra siriani di

trovare un’occupazione stabile all’interno della fabbrica gestita dall’allenatore e dal manager del team.

Inoltre, queste pratiche informali di negoziazione tra spazi e ruoli si estendono ben oltre i limiti fisici del campo: queste pratiche relazionali originate sulla fiducia reciproca nel tempo divengono risorse alternative di mobilità rispetto alla mancanza di documenti validi per muoversi nella città. Khalil (K.H.), un giovane siro-palestinese, sottolinea: «... durante i primi anni avevo timore ad uscire di casa soprattutto la sera perché ero senza documenti. Da quando ho iniziato a giocare con loro, mi muovo all’interno del campo e fuori senza nessun problema e timore. Quando andiamo a giocare fuori Beirut mi sento a casa, perché ho il supporto delle persone del campo e dei miei compagni di squadra»¹⁰⁰. Le riflessioni di K.H. in merito al rapporto con gli altri e con lo spazio introducono la dimensione del “diritto alla città” concepito da Lefebvre¹⁰¹ proprio attraverso il bisogno di attività creative, di sviluppo di immaginari e la dimensione del gioco. In questo modo, la logica politica di “restrizione dei corpi”¹⁰² da parte della politica e dell’apparato militare libanese viene rinegoziata attraverso relazioni che trovano origine nella sfera della corporeità. Le modalità di sconfinare i limiti socio-spaziali imposti dalle autorità divengono quindi temporaneamente funzionali ad avvicinare le diverse esperienze d’esilio compresenti nel campo.

In tale contesto, le pratiche relazionali sorte attorno ad un campo di calcio tra rifugiati siriani e palestinesi, distanziandosi dall’immaginario di un campo profughi come univocamente spazio d’eccezione, forniscono una prospettiva alternativa d’accoglienza che si concretizza nei luoghi più marginali e informali del campo stesso.

Osservare tali processi di costruzione di relazioni sociali ed educative a partire dai corpi, dal movimento, dal gioco non può che interrogarci intorno alla potenzialità di incontro di biografie in contesti informali e intorno allo svilupparsi di pratiche di accoglienza informali, in spazi marginali. Quasi che la vulnerabilità dei corpi considerati più marginali potesse rigiocarsi e ritrovare senso ed esistenza dentro agli spazi più marginali di quelli che già di per sé sono spazi periferici e di eccezione.

E forse anche a conferma che il diritto al riconoscimento parta ancora una volta dai corpi, dalla “nuda vita”¹⁰³ ben prima che dal diritto alla cittadinanza e ai documenti che ti permettono di muoverti. E che la rete di relazioni, anche in

un contesto come il gioco di squadra fine a se stesso e al divertimento, possa permettere di inventarsi degli spazi di esistenza anche nei minimi interstizi lasciati liberi dalle norme e dalle istituzioni.

In conclusione

Osservare la questione dell'accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo spostando lo sguardo oltre i confini nazionali e sino alle rive opposte del Mediterraneo ci racconta innanzitutto della necessità di ridimensionare e contestualizzare le nostre esperienze e della complessità di ogni singolo contesto locale e nazionale, in ragione della sua storia e del suo territorio.

Allo stesso tempo ci racconta di vissuti comuni di estraniamento e di esclusione, di fatiche e complessità che trovano un comune denominatore in quelle pratiche di accoglienza altre, alternative, che al di là della gestione e organizzazione dell'accoglienza istituzionalizzata provano a giocare sul delicato processo di costruzione di una relazione. Una relazione prima di tutto tra esseri umani, tra persone, tra corpi. Una relazione che ci dice molto dell'essenza della relazione educativa, del vissuto dello spaesamento, dell'urgenza della cura di corpi vulnerabili e fragili e di biografie marginali e di come il riconoscersi e il provare a costruire insieme un divenire, per quanto imprevedibile e incerto, parta innanzitutto da un'alleanza tra corpi.

Per quanto allora un contesto nazionale come quello italiano e quello libanese possano sembrare lontani e per quanto possa essere stato difficile fornirsi di chiavi di lettura per la comprensione degli specifici contesti, vale la pena in conclusione ricordare che l'intento di questo percorso non era di compararli. L'intento era piuttosto quello – da una parte e dall'altra – di spostare lo sguardo, di guardare oltre i propri confini, per conoscere altre logiche, altre dimensioni, altre definizioni dell'accoglienza

e per iniziare dunque ad osservare la realtà con una molteplicità di sguardi e prospettive. Allo stesso tempo, la finalità era di provare ad innescare un dialogo, una conversazione intorno a qualche esemplificazione di pratiche di accoglienza alternative, pratiche quotidiane di costruzione di una relazione.

All'interno di campi per rifugiati o centri di accoglienza per richiedenti asilo che fondamentalmente escludono e sanciscono una zona d'eccezione, la sfida è quella di costruire un processo relazionale che implichi un *noi*. Quanto emerge nelle pratiche osservate è che un tentativo di creare una relazione è tanto più possibile quanto si gioca a livello di corpi e quanto più le pratiche innescate riconoscono le persone coinvolte come soggetti e come attori. Dare dignità a corpi fragili e a biografie marginali è tanto più possibile quanto più si creino condizioni, che si realizzino in contesti informali e marginali esse stesse, che partano dal riconoscere il volto e il nome di una persona, la fragilità ovvero l'energia del suo corpo. Che esolino dalle appartenenze note e che permettano ai singoli di reinventarsi, finanche in contesti ludici e tramite linguaggi artistici, come individui.

Se l'accogliere è mettersi in relazione, la questione migratoria contemporanea ci interroga e ci scuote oggi più che mai per come essa ci pone, in modo radicale, la questione dell'essenza della relazione educativa e ci invita a scegliere e a posizionarci, ora, con urgenza, rispetto ad un *qui* e un *noi*, ad una società (che sia essa libanese o italiana o altra) che si costruisce giorno dopo giorno anche proprio in relazione alla sua capacità e al suo coraggio di dare *spazio* e *tempo* a chi sta fuori, a chi ha un volto e una storia non ancora noti.

PAOLA GANDOLFI
STEFANO FOGLIATA
University of Bergamo

¹ M.B. Salter, *Passports, Mobility, and Security: How smart can the border be?*, in «International Studies Perspectives», 5 (2004), n. 1, pp. 71-91.

² M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, tr.it., Elèuthera, Milano, 1992.

³ F. Sossi, *Le parole del delirio. Immagini in migrazione, riflessioni sui frantumi*, Ombre Corte, Verona 2017.

⁴ M. Agier, *Anthropologie de la ville*, Presses Universitaires de France, Paris 2015.

⁵ E. Carpi, *Against Ontologies of Hospitality: About Syrian Refugeehood in Northern Lebanon*, Middle East Institute website, 2006 disponibile su: <http://www.mei.edu/content/map/against-ontologies-hospitality-about-syrian-refugeehood-northern-lebanon> (ultimo accesso: 25/06/2017).

⁶ Ci si riferisce qui in particolare ai flussi migratori in rapporto alle dinamiche di rivolta che hanno attraversato alcuni paesi arabo-islamici della riva sud del Mediterraneo dal 2011 ad oggi. Si pensi al momento della cosiddetta Emergenza Nord Africa nel 2011 e ai flussi dalla Tunisia e dalla Libia e poi alle successive dinamiche migratorie di richiedenti asilo dopo i conflitti in Libia e in Siria. Non si dimentichi inoltre che il Maghreb e in particolare Tunisia e Libia in questi anni hanno continuato ad essere zone di importante transito migratorio per molti migranti dai paesi subsahariani e da altrove (cfr. M. Calloni, S. Marras, G. Serughetti, *Chiedo asilo. Essere rifugiato in Italia*, Università Bocconi Editore, Milano 2012).

⁷ F. Rahola, *Zone definitivamente temporanee*, Ombre Corte, Verona 2003.

⁸ M. Agier, *Penser le sujet, observer la frontière*, in «L'Homme», nn. 203-204, 2012, pp. 51-75.

⁹ F. Sossi (a cura di), *Spazi in migrazione. Cartoline di una rivoluzione*, Ombre Corte, Verona 2012, p. 56.

¹⁰ In questo senso, chiediamo in qualche modo al lettore un percorso alquanto insolito e per certi versi faticoso che implica maggiore pazienza e apparente disorientamento nella lettura e che ci porterà ad osservare alcuni aspetti relativi alle dinamiche migratorie dal 2011 ad oggi e all'organizzazione dell'accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo, passando in ogni paragrafo dell'articolo alternativamente dal contesto italiano a quello libanese. Nella speranza che questa traiettoria mobile e questo spostare lo sguardo tra riva Sud e Nord del Mediterraneo, al di là di specifici confini nazionali, possa contribuire a leggere la complessità delle dinamiche migratorie contemporanee e fornirci chiavi di lettura molteplici e non univoche per comprendere le pratiche culturali ed educative quotidiane in relazione alla mobilità migratoria.

¹¹ Ci si riferisce qui ad una ricerca qualitativa realizzata da Paola Gandolfi negli ultimi tre anni in centri di accoglienza e relative strutture del sistema SRAR a livello territoriale nelle province di Bergamo e Brescia. Ad essa si è aggiunta nel corso dell'ultimo anno una parte della ricerca relativa al sistema SPRAR nella provincia di Udine. Pur non entrando in questa sede nel dettaglio della ricerca, delle testimonianze e delle storie di vita raccolte nel corso della ricerca, si fa riferimento a questo percorso pluriennale di ricerca per quanto riguarda l'analisi del caso studio in Italia. La totalità dei richiedenti asilo e rifugiati accolti nelle strutture e nei centri di questo lavoro sono maschi di età compresa tra 20 e 43 anni. Nei diversi centri il numero degli ospiti varia da alcune decine alle centinaia. Le pratiche educative osservate a cui qui ci si riferisce sono in rapporto ad una quarantina di operatori dell'accoglienza con diversi ruoli e un centinaio di richiedenti asilo con cui si sono realizzate interviste in profondità. Nel periodo più recente alle esperienze al centro della ricerca nei centri e nelle strutture per l'accoglienza si sono aggiunte diverse esperienze di accoglienza diffusa in appartamenti. In questa sede ci concentriamo soprattutto sulle dinamiche e le pratiche relazionali che si realizzano nei centri di accoglienza e nelle strutture per la seconda accoglienza.

¹² Si fa riferimento qui al lavoro di ricerca etnografica realizzato da Stefano Fogliata dal 2013 ad oggi e incentrato sulla riformulazione socio-spaziale dei campi profughi palestinesi in seguito all'arrivo negli ultimi anni dei rifugiati dalla Siria. La sua ricerca si sviluppa intorno ai vissuti e alle pratiche quotidiane dei rifugiati palestinesi e siriani, ad un'analisi della condizione di rifugiato nella contemporaneità in un contesto come quello libanese, nonché ai percorsi migratori di rifugiati e richiedenti asilo siriani e palestinesi e alle loro nuove articolazioni tra Medio Oriente ed Europa.

¹³ M. Abi Samra, *L'émigration libanaise et son impact sur l'économie et le développement*, in «Cahiers des migrations internationales», n. 105, 2010, pp. 51-56.

¹⁴ Secondo i dati raccolti dall'UNHCR aggiornati a fine settembre, più di cinque milioni di persone sono correntemente sfollate nei Paesi confinanti con la Siria. Tra di essi, più della metà (circa tre milioni) sono rifugiati in Turchia, circa un milione in Libano, 650.000 in Giordania e circa 250.000 in Iraq. I dati UNHCR citati sono disponibili online a livello regionale all'indirizzo <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> (ultimo accesso: 30/09/2017).

¹⁵ Ad esempio, tratto dal sito UNHCR, si veda: *Remarks to the International Support Group for Lebanon meeting by António Guterres, United Nations High Commissioner for Refugees*, 05/03/2014, UNHCR website, disponibile su <http://www.unhcr.org/531983299.html> (ultimo accesso: 10/08/2017).

¹⁶ Dall'intervista di Stefano Fogliata con N.R., donna libanese residente a Zaarour, 30 anni, Beirut, 10/06/2016. Tutti i nomi delle persone intervistate sono appuntati o modificati al fine di proteggerne la riservatezza.

¹⁷ F. Dionigi, *Rethinking Borders: The Case of the Syrian Refugee Crisis in Lebanon*, in «Pomeps Studies», 25 (2017), pp. 22-30.

¹⁸ La breve autobiografia presentata da F.H., una giovane donna palestinese nata in Siria, riproduce efficacemente queste traiettorie: «Mia madre ha studiato infermieristica in Libano e lavorava in un ospedale: mio padre, lavorando nell'esercito, era in Libano durante la guerra civile. Si sono incontrati in ospedale e si sono sposati qui in Libano, dove hanno vissuto per il primo anno. Poi sono dovuti tornare in Siria per il lavoro di mio padre. Mia madre si sente siriana: l'ultima volta che abbiamo lasciato la Siria piangeva e le dicevo: «Ma stai andando nel tuo paese!»» (dall'intervista di Stefano Fogliata a F.H., Beirut, 11/10/2015).

¹⁹ M. Janmyr, *Precarity in Exile: The Legal Status of Syrian Refugees in Lebanon*, in «Refugee Survey Quarterly», n. 4 (2016), pp. 58-78.

²⁰ I dati sono periodicamente aggiornati dall'UNHCR e sono disponibili on-line all'indirizzo: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122> (ultimo accesso: 30/06/2017). In ogni caso, bisogna qui ricordare come le pratiche di registrazione dei nuovi arrivati siano state sospese su indicazione del governo libanese a partire dal 6 maggio 2015.

²¹ M. Janmyr, *Precarity in Exile: The Legal Status of Syrian Refugees in Lebanon*, in «Refugee Survey Quarterly», n. 4 (2016), pp. 58-78.

²² E. Fiddian-Qasmiyeh, *The Ideal Refugees. Gender, Islam and the Sahrawi Politics of Survival*, Syracuse University Press, Syracuse 2014.

²³ D. Stevens, *Shifting Conceptions of Refugee Identity and Protection: European and Middle Eastern Approaches*, in *Refugee protection and the role of law: conflicting identities*, a cura di S. Kneebone, D. Stevens, L. Baldassara, Routledge, London 2014.

²⁴ G. Frangieh, *Lebanon Places Discriminatory Entry Restrictions on Syrians*, Legal Agenda website, 22 January 2015, disponibile su <http://english.legal-agenda.com/article.php?id=679&folder=articles&lang=en> (ultimo accesso: 30/08/2017).

²⁵ F. Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna 2015.

²⁶ I dati ministeriali per l'anno 2016 sono pubblicati dall'ISTAT e disponibili sul sito dell'Istituto all'indirizzo: http://www.istat.it/it/files/2017/06/bilanciodemografico-2016_13giugno2017.pdf?title=Bilancio+demografico+nazionale+-+13%2Fgiu%2F2017+-+Testo+integrale.pdf (ultimo accesso: 30/07/2017).

²⁷ Il dato percentuale dei cittadini stranieri rispetto alla popolazione italiana include più di un milione di cittadini rumeni residenti sul territorio italiano. Tra le diverse fonti disponibili on-line, cfr. il XXVI Rapporto Immigrazione 2016 a cura di Caritas e Migrantes, disponibile all'indirizzo: http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf (ultimo accesso: 01/09/2017).

²⁸ Nella Convenzione di Ginevra si legge che il rifugiato è una persona che «nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato». Il rifugiato è anche chi «essendo apolide e trovandosi fuori del suo Stato di domicilio in seguito a tali avvenimenti, non può o, per il timore sopra indicato, non vuole ritornarvi» (cfr. Dipartimento Federale degli Stati Esteri DFSE. <https://www.eda.admin.ch/eda/it/dfae/politica-estera/diritto-internazionale-pubblico/diritto-internazionale-umanitario/convenzioni-ginevra.html>).

²⁹ Per un'accurata differenziazione ed esplicazione dei termini migrante, rifugiato, richiedente asilo, profugo, si veda in particolare: M. Agier, *Les migrants et nous. Comprendre Babel*, CNRS, Paris 2016; Id., *I rifugiati*, tr.it., Meltemi, Milano 2014. Si veda anche l'ultimo libro di una delle maggiori esperte in materia: C. Withol de Wenden, *L'immigration*, Eyrolles, Paris 2017.

³⁰ Si vedano in merito i dati recenti dei Rapporti ISMU del 2016 e 2017 (cfr. V. Cesareo (ed.), *The Twenty-second italian report on Migrations 2016*, Mc Graw-Hill Education, Milano 2017; Fondazione Ismu, *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, FrancoAngeli, Milano, 2017; F. Colombo, «*Quanti sono i rifugiati in Italia e in Europa?*», 23.06.2017, disponibile al link: <https://www.lenius.it/quant-i-rifugiati-in-italia-e-in-europa/>).

³¹ Si veda: XXVI Rapporto Immigrazione 2016 - Caritas-Migrantes. http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf, insieme ai Rapporti Immigrazioni degli anni precedenti (2011-2015). Si confrontino i dati dei relativi Rapporti annuali Immigrazione ISTAT, ISMU, Caritas-Migrantes.

³² <http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche>. Fondazione Ismu, *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, FrancoAngeli, Milano, 2017. XXVI Rapporto Immigrazione 2016 - Caritas-Migrantes. http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf

³³ <http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche> Fondazione Ismu, *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, FrancoAngeli, Milano, 2017. XXVI Rapporto Immigrazione 2016 - Caritas-Migrantes. http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf

³⁴ M. Mellino, *Cittadinanze postcoloniali, Appartenenze, razza e razzismo in Europa*, Carocci, Roma 2013.

³⁵ S. Hall, M. Mellino, *La cultura e il potere*, Meltemi, Milano 2007.

³⁶ A. Dal Lago, *Non persone*, Feltrinelli, Milano 2005.

³⁷ M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2011; Id., *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Il Saggiatore, Milano 2010. A quanto sopra affermato rispetto alla percezione dei richiedenti asilo come massa indistinta si aggiunga la fede islamica di una buona parte di loro giunti sul nostro territorio e la facile associazione, per quanto chiaramente infondata, tra Islam e possibile minaccia terroristica nell'immaginario collettivo.

³⁸ J. Derrida, A. Duformantelle, *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, Paris 1997.

³⁹ www.interno.gov.it/it/notizie/accoglienza-assegnate-risorse-nuovi-progetti-ammessi-allo-sprar/www.sprar.it

⁴⁰ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&rid=1>

⁴¹ <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/hotspot>

⁴¹ Per consultare i dati sui richiedenti asilo accolti nel Sistema SPRAR, i tempi di permanenza nelle strutture, le percentuali dei dinieghi e delle richieste accordate tra coloro che hanno fatto domanda di asilo, si vedano: www.sprar.it; <http://www.sprar.it/utilizzo-del-sistema-di-gestione-della-banca-dati-del-servizio-centrale>.

⁴² P. Chamoiseau, *Frères migrants*, Seuil, Paris 2017, p. 85.

⁴³ *Ivi*, p. 86.

⁴⁴ R. Panattoni, G. Solla (a cura di), *L'ospitalità, l'infrangersi*, Marietti, Genova-Milano 2006.

⁴⁵ E. Glissant, *Poetica della relazione*, Quodlibet, Macerata 2007.

⁴⁶ P. Chamoiseau, *Frères migrants*, cit., p. 115.

⁴⁷ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Aver cura della fragilità*, Carocci, Roma 2008; I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012.

⁴⁸ P. Chamoiseau, *Frères migrants*, cit., pp. 94-95.

⁴⁹ www.interno.gov.it/it/notizie/accoglienza-assegnate-risorse-nuovi-progetti-ammessi-allo-sprar/www.sprar.it

⁵⁰ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna 2009.

⁵¹ P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

⁵² P. Pasolini, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano 2008.

⁵³ P. Chamoiseau, *Frères migrants*, cit., p. 122.

⁵⁴ Anche se dovremmo domandarci in profondità, come fa Michel Agier stesso, chi sarebbe questo *noi*? Gli stabili, i sedentari, gli autoctoni? E chi sarebbe questo *loro*? I migranti, i rifugiati, i nomadi, gli stranieri? Perché in realtà nessuno di questi termini è del tutto esatto. L'antropologo francese ci suggerisce di utilizzare un "noi" che sia relazionale, non etnico, razziale o nazionale. E allora il noi potrebbe essere chiunque, al di là della sua specifica identità, risieda in un luogo e guardi coloro che arrivano da fuori (cfr. M. Agier, *Les migrants et nous*, CNRS, Paris 2016, pp. 12-13).

⁵⁵ Per quanto il contesto dei campi di accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo nei diversi contesti internazionali e il contesto dei centri di accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo in Italia siano inevitabilmente molto diversi strutturalmente e in relazione alle pratiche di accoglienza che determinano, l'opposizione *noi-loro* tra i migranti e i diversi operatori dell'accoglienza è, con modalità diverse, un fattore di analisi ricorrente nelle ricerche antropologiche in tutti questi contesti. Oltre alla letteratura antropologica intorno ai *campi* nel contemporaneo, sull'invenzione dell'altro e il rapporto con esso nelle pratiche antropologiche quotidiane, tra gli altri, si veda: M. Kilani, *L'invenzione dell'altro*, Dedalo, Bari 2004.

⁵⁶ M. Agier, *Les migrants et nous*, cit., pp. 15-22.

⁵⁷ *Ivi*, p. 22.

⁵⁸ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 2003; F. Cambi, M. Striano, *Introduzione*, in Idd. (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*, Liguori, Napoli 2010, pp. 1-39; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano 2001.

⁵⁹ Estratto da un intervento di Shadi Karam, consigliere capo del Primo Ministro Libanese, all'interno di un incontro dal titolo "Post-UN General Assembly Summit (19-09-16) on Refugees and Migrants", Beirut, American University of Beirut (AUB), 24/10/2016.

⁶⁰ M. Agier, *Un monde de camps*, La Découverte, Paris 2014.

⁶¹ Id., *Anthropologie de la ville*, Presses Universitaires de France, Paris 2015.

⁶² E. Carpi, *Against Ontologies of Hospitality: About Syrian Refugeehood in Northern Lebanon*, Middle East Institute website, 2006, disponibile su: <http://www.mei.edu/content/map/against-ontologies-hospitality-about-syrian-refugeehood-northern-lebanon>.

⁶³ M. Janmyr, A.J. Knudsen, *Introduction. Hybrid Spaces*, in «Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development», Winter 2016, pp. 391-395.

⁶⁴ Allo stesso modo, in diversi casi questi "spazi sicuri" rischiano di trasformarsi in "spazi congelati" per via dell'imposizione di checkpoint e muri all'uscita dei campi da parte delle autorità militari libanesi.

⁶⁵ E. Fiddian-Qasmiyeh, *Invisible Refugees and/or Overlapping Refugeeedom? Protecting Sahrawis and Palestinians Displaced by the 2011 Libyan Uprising*, in «International Journal of Refugee Law», 2012, pp. 263-293.

⁶⁶ K.S., una donna palestinese nata in un campo nel nord del Libano, afferma: «Qui nel campo ci sono stati molti problemi tra Palestinesi del Libano e nuovi arrivati, soprattutto per il lavoro: chi già stava qui temeva che i Palestinesi dalla Siria venissero a rubare il lavoro ai palestinesi del Libano. Ora invece abbiamo buone relazioni con tanti di loro, ho tanti amici palestinesi libanesi qui nel campo. Qui a Nahr el Bared viviamo anche noi come loro, affittando le case e aspettando di tornare a casa. Per questa ragione, nemmeno noi siamo stabili e sicuri qui. Le tensioni ci sono perché anche noi siamo in mezzo ai problemi e a una crisi». Dall'intervista di Stefano Fogliata a K.S., Campo profughi di Nahr el Bared, 15/01/2015.

⁶⁷ K.T., un giovane palestinese nato e cresciuto a Borj el Barajneh, riferendosi a diverse famiglie siriane che percorrono i vicoli del campo, riporta la sua frustrazione: «Vedi che casino in strada? Prima il campo non era così sporco e non c'erano questi casini. Noi palestinesi stiamo oggi tutto il giorno sul divano perché ci sono siriani ovunque e ci hanno preso tutti i nostri lavori. Sono tre anni che non mi chiamano più per lavorare nei cantieri, perché ormai i capi possono prendere due siriani con quanto davano a me prima (...). Quando vedo queste cose mi sento con Bashar al-Asad fino alla morte. Intendo dire: ovvio che non sono con Bashar, ma ci sono troppi siriani qui. Loro non sanno neanche quello che noi abbiamo sofferto e che cosa significhi ricostruire una vita nel campo». Dall'intervista di Stefano Fogliata a K.T., Campo di Borj el Barajneh, 15/03/2017.

⁶⁸ J. Butler, *Precarious Life, Vulnerability, and the Ethics of Cohabitation*, in «The Journal of Speculative Philosophy», 2012, pp. 134-151.

- ⁶⁹ M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, cit.
- ⁷⁰ U. Fabietti, *Elementi di Antropologia Culturale*, Mondadori Università, Milano 2010.
- ⁷¹ D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.
- ⁷² F. Fanon, *Pelle nera maschere bianche. Il nero e l'altro*, Marco Tropea Editore, Milano 1996.
- ⁷³ In termini di percezioni e rappresentazioni reciproche, bisognerebbe anche considerare come tali questioni si articolano diversamente anche in relazione ai rapporti di genere. Pur non essendo questa la sede per farlo, ci permettiamo di evocare qui la necessità di prendere in considerazione tutta questa complessità.
- ⁷⁴ M. Mellino, *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa*, Carocci, Roma 2013.
- ⁷⁵ G. Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 1995; J. Butler, *Vite precarie*, tr.it., Meltemi, Roma 2004; D. Fassin, *Ripolitizzare il mondo*, Ombre Corte, Verona 2014.
- ⁷⁶ F. Bruguère, G. Le Blanc, *La fin de l'hospitalité*, Flammarion, Paris 2017.
- ⁷⁷ J. Derrida, A. Duformantelle, *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, Paris 1997.
- ⁷⁸ F. Bruguère, G. Le Blanc, *La fin de l'hospitalité*, cit., p. 78.
- ⁷⁹ *Ivi*, p. 79.
- ⁸⁰ J. Butler, *Vite precarie*, cit.
- ⁸¹ A. Canevaro, *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna 2015.
- ⁸² Ci si riferisce al programma radiofonico "Via di mezzo" di Glabradio, a Brescia. Si tratta di un'esperienza originale che cerca di mettere al centro le voci di richiedenti asilo e migranti per far raccontare a loro stessi la loro storia. Nelle parole degli ideatori: «perché noi vorremmo togliere di mezzo un po' di luoghi comuni sui loro paesi di provenienza. (...) Perché è la dimensione che vive il rifugiato: tra desiderio di futuro e sospensione del presente. (...) Perché serve un incontro tra la cultura di accoglienza e quella d'origine» (cfr. <https://www.mixcloud.com/glabradio/via-di-mezzo-puntata-01-via-di-mezzo-perché/>).
- ⁸³ In questo senso, esso è in qualche modo affiancabile per quanto non assimilabile ad un campo. Se i *campi* sono ormai diventati lo spazio biopolitico della gestione degli indesiderabili e abitare un campo spesso significa ritrovarsi in uno stato di vita che precede l'accoglienza e la vita al contempo, poiché esso è il «nuovo *nomos* biopolitico del pianeta» (cfr. G. Agamben, *Mezzi senza fine*, Einaudi, Torino 1996), nel contesto italiano i centri di seconda accoglienza e soprattutto di accoglienza straordinaria o centri di accoglienza per i richiedenti asilo sono alcuni degli spazi biopolitici dove vengono gestiti gli indesiderabili della nostra contemporaneità.
- ⁸⁴ G. Agamben, *Homo Sacer*, cit.; J. Butler, *Vite precarie*, cit.
- ⁸⁵ <http://www.glabradio.org/via-di-mezzo/>
- ⁸⁶ E. Lévinas, M. Riva, *L'epifania del volto*, Servitium, Milano 2010; E. Lévinas, *Nomi propri*, tr.it., Castelvechi, Roma 2014; E. Lévinas, M. Buber, G. Marcel, *Il mito della relazione*, tr.it., Castelvechi, Roma 2016.
- ⁸⁷ J. Butler, *L'alleanza dei corpi*, cit.
- ⁸⁸ https://gorizia.diariodelweb.it/gorizia/articolo/?nid=20170728_435378
- ⁸⁹ «L'allenamento del corpo inteso come strumento di conoscenza: attraverso questo allenamento è stato possibile arrivare alla vicinanza, alla prossimità, anche culturale ed emotiva, a quel contatto ravvicinato che da quattro anni a Gradisca si prepara. (...) Cerchiamo soprattutto un contatto umano, lo cerchiamo al di là della propaganda, dello scontro, del dibattito, lo vogliamo senza interferenze, lo vogliamo vero, e per averlo dobbiamo allenarci, dobbiamo essere pronti ad affrontare il pericolo e l'emozione, la fatica e l'incredulità, la meraviglia e la paura dell'incontro con l'altro. Possiamo farlo sulla scena, a patto di metterci in gioco, possiamo farlo alla fine di un lungo cammino, a patto di compiere ogni passo con le nostre gambe» (cfr.: http://www.comune.gradisca.go.it/uploads/media/Comunicato_stamp_ZMAKA_Terra.pdf).
- ⁹⁰ Si vedano, in particolare: S. Manghi, *La conoscenza ecologica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004; Id., *Attraverso Bateson*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988; E.G. Bateson, *Mente e natura*, tr.it., Adelphi, Milano 1999; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano 2003; G. Simmel, *La socievolezza*, tr.it., Armando Editore, Roma 1997.
- ⁹¹ Sulle potenzialità del teatro e di altre forme artistiche per promuovere esperienze di relazione e di incontro interculturale, tra gli altri si vedano: F. Marone, M. Striano, *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2013; F. Lorenzoni, F. Martinielli, *Saltatori di muri*, Macro Edizioni, Rimini 1998.
- ⁹² I. Lizzola, W. Tarchini, *Persone e legami nella vulnerabilità*, Unicopli, Milano 2006.
- ⁹³ F. Bruguère, G. Le Blanc, *La fin de l'hospitalité*, cit., p. 128.
- ⁹⁴ P. Gorokhoff, *Création et évolution d'un camp palestinien de la ban-lieue sud de Beyrouth Bourj el-Barajneh*, in «Politiques urbaines dans le Monde Arabe. Etudes sur le Monde Arabe», 1 (1984), pp. 313-330.
- ⁹⁵ E. Habib, *Borj Barajneh: Reinterpretation of a Palestine Refugee Camp in Beirut Morphology, Internal Dynamics and Articulations to its Immediate Environment*, tesi di laurea magistrale, Politecnico di Milano - Facoltà di Architettura e Società, Anno Accademico 2011-2012, disponibile online su: <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/72991>
- ⁹⁶ J. Butler, *Precarious Life, Vulnerability, and the Ethics of Cohabitation*, in «The Journal of Speculative Philosophy», vol. 26, (2) 2012, pp. 134-151.

⁹⁷ Ci permettiamo qui di prendere in prestito l'espressione di Judith Butler reinterpretandola in una chiave altra rispetto a quella da lei proposta in relazione alle azioni collettive e al diritto plurale e performativo di apparizione del corpo all'interno del campo politico. Ci pare significativo utilizzare questa espressione per un'altra forma di "politica della strada" che nasce nelle strade più marginali e in forme spontanee di gioco collettivo (cfr. J. Butler, *L'alleanza dei corpi*, cit.).

⁹⁸ J. Urry, *Mobilities*, Polity Press, Cambridge 2007, p. 234.

⁹⁹ E. Fiddian-Qasmiyeh, Y. Qasmiyeh, *Refugee camps and cities in conversation*, in J. Garnett, A. Harris (eds.), *Rescripting Religion in the City: Migration and Religious Identity in the Modern Metropolis*, Ashgate 2013.

¹⁰⁰ Dall'intervista di Stefano Fogliata a K.H., Campo di Borj el Barajneh, 23/10/2016.

¹⁰¹ H. Lefebvre, *The right to the city*, in E. Kofman, E. Lebas, *Writings on cities*, Cambridge, Massachusetts: Wiley-Blackwell 1996.

¹⁰² M. Ali-Nayel, *Ain al-Hilweh Camp: The physical and administrative walls surrounding Palestinian refugees in Lebanon*, in «The Funambolist: Politics of Space and Bodies», vol. 12, 2017.

¹⁰³ G. Agamben, *Homo Sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, cit.

Alle origini del primo piano di studi palestinese: la costruzione narrativa di un popolo

To the origins of the first Palestinian curriculum: the narrative construction of a people

SIMONA SAVELLI

Studying education in the Arab world without taking into account the cultural, political and social development of competing forces constitutes an undertaking doomed to failure, if not impossible. This is even more true for the Palestinian case. In the following pages I face a thorny issue and its multiple implications: the context in which arises and develops the first attempt to create a Palestinian curriculum. Reference is made herein to the period extending from the mid-90s to the early 2000s, inhabited by proposals for a radical educational reform, soon mitigated by the aspiration to an institutionalized nationalism in which the aim is to build and formalize an historical, geographical and civic identity of a people.

KEYWORDS: PALESTINIAN CURRICULUM, PALESTINIAN EDUCATION, PALESTINIAN NATIONALISM

Introduzione: dalla resistenza al nazionalismo istituzionalizzato

Sebbene riflessioni e discussioni sul valore e l'importanza di sviluppare un piano di studi¹ palestinese, si possano rintracciare già negli anni '70, i primi passi concreti per la sua realizzazione hanno luogo negli anni '90.

Gli anni '80 rappresentano un periodo di sperimentazione pedagogica per gli educatori/attivisti palestinesi che si battono per la stimolazione del pensiero critico in studenti e insegnanti, i nuovi cittadini di domani a cui affidare la missione di costruire una società libera e democratica. Questi concordano che il processo di riforma debba iniziare con la costituzione di un piano di studi palestinese onnicomprensivo.

Per esplorare il territorio educativo palestinese si assume, quale guida esperta, Nuvar Hovsepian. Hovsepian è professore associato in Scienze Politiche e Studi Internazionali alla Chapman University in Orange, California ed è eminente studioso del conflitto Israelo/Palestinese (dal 1982 al 1984 presta servizio come Funzionario per gli affari politici alla Conferenza delle Nazioni Unite sulla 'Questione della Palestina')².

In qualità di esperto in materia, egli sostiene che lo sforzo per la riformulazione e la modernizzazione del sistema

educativo³ palestinese può essere inteso come competizione tra due principali forze interne: i riformisti radicali indipendenti facenti capo a Ibrahim Abu-Lughod (1) e (2) l'Autorità Palestinese (*Palestinian Authority*, PA) e i burocrati del Ministero dell'Educazione (*Ministry of Education*, MOE).

Abu-Lughod, accademico palestinese, poi americano, è considerato uno dei più eminenti intellettuali palestinesi e uno dei primi studiosi arabo-americani ad aver inciso profondamente sulla visione del Medio Oriente nelle Scienze Politiche e in America⁴.

L'Autorità Palestinese è la forma di auto-governo degli abitanti della Cisgiordania e della striscia di Gaza che viene istituita in seguito agli accordi di Oslo⁵.

Sostanzialmente, i primi propongono un piano radicale di riforma educativa in cui si insiste sulle modalità di apprendimento e si mira allo sviluppo del pensiero critico, mentre i secondi cercano di esprimere una visione o un piano nazionale unificato per l'educazione, allo scopo di creare un'identità, di costruire una Nazione e di resistere all'occupazione israeliana.

In tale prospettiva, a partire da un'analisi approfondita su alcuni campioni di libri di testo pubblicati alla metà degli anni '90 e nel 2000, lo studioso identifica alcune interessanti e significative differenze, da cui può essere

dedotta una ridefinizione dei termini di riferimento dell'identità nazionale palestinese. Egli individua così, due diversi 'ordini di appartenenza' (*affiliations*)⁶, due paradigmi che si succedono, con un punto di svolta, costituito dagli Accordi di Oslo.

Il primo paradigma (a) è caratterizzato da uno spirito di 'Resistenza', di lotta per la libertà e di rivendicazione di un'inequivocabile unità palestinese, mentre il secondo (b) è dominato da un 'Nazionalismo istituzionalizzato' in cui si enfatizza la costruzione dello Stato e si minimizza (apparentemente) la questione della resistenza.

Simbolo del passato è l'Organizzazione per la liberazione della Palestina (*Palestine Liberation Organization*, PLO)⁷, che rappresenta tutti i palestinesi (a); mentre il presente è incarnato dall'Autorità Palestinese, che ha autorità diretta sulla Cisgiordania (*the West Bank*, 'la sponda occidentale') e su Gaza (b).

Nel caso della Resistenza (a) la legittimazione è conferita dalla storia della lotta e dalle risoluzioni del Consiglio nazionale palestinese (*Palestinian National Council*, PNC), inclusa la Dichiarazione di indipendenza del 1988; nel caso del Nazionalismo istituzionalizzato (b), dagli Accordi di Oslo, che trasformano la *leadership* nazionale in un organismo fortemente vincolato alla 'rendita politica'⁸.

Non sono però, soltanto le forze interne ad avere un ruolo nello sviluppo dell'educazione palestinese. Infatti, i contenuti dei libri di testo della PA, finanziata a livello internazionale, sono scrutinati da gruppi israeliani o pro-israeliani. In questo contesto, è soprattutto l'ala destra del Centro per il monitoraggio dell'impatto della pace (*Center for Monitoring the Impact of Peace*, CMIP), con sede a Efrat, a formulare la maggior parte delle accuse di incitamento contro Israele e la pace⁹, a cui il Congresso e il Presidente degli Stati Uniti rispondono minacciando di interrompere gli aiuti internazionali.

A tali accuse, alcuni ricercatori rispondono sostenendo che, in realtà, i testi palestinesi sono più liberi da stereotipi negativi su ebrei e Israele rispetto ai libri giordani ed egiziani che sostituiscono e che le 'Istituzioni israeliane per la difesa' che hanno indagato, confermano questi risultati¹⁰. A conferma di queste tesi, nel 2002 Ruth Firer¹¹ e Sami Adwan¹² esaminano i contenuti dei libri di testo israeliani e palestinesi e concludono che, sebbene i libri utilizzati riflettano il conflitto in cui entrambe le società

sono coinvolte, i testi palestinesi non incitano all'odio o alla violenza contro gli ebrei o Israele¹³. Nel 2001, la stessa Autorità Palestinese si difende contro le accuse, con una relazione che presenta in una sessione della negoziazione bilaterale con Israele¹⁴. Nel 2003, esperti di educazione israeliani e palestinesi del 'Centro israeliano/palestinese per la ricerca e l'informazione' (*Israel/Palestine Center for Research and Information*, IPCRI) con sede a Gerusalemme, presentano una relazione sul piano di studi agli uffici del 'Consolato Generale' degli Stati Uniti in cui si ribadisce che, nonostante la dura realtà sul terreno, l'orientamento del piano di studi è pacifico e non incita odio o violenza contro Israele e gli ebrei¹⁵.

Di seguito vengono indicati i passaggi e le principali linee di sviluppo che portano all'istituzione del 'primo piano di studi palestinese' ufficiale e come i libri di testo ad esso collegati costruiscano una narrativa storica, geografica e civica del popolo palestinese.

Progettazione di una riforma educativa

Il 'Centro per lo sviluppo del piano di studi palestinese' (*Palestinian Curriculum Development Center*, PCDC), viene formalmente istituito nel 1994 ed è il risultato di un accordo tra il 'Ministero dell'Educazione palestinese' di nuova formazione e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*, UNESCO). Viene nominato Direttore Ibrahim Abu-Lughod, educatore e intellettuale impegnato, capace di condurre e gestire studi di fattibilità su incarico internazionale, con solidi legami politici con la PLO e con gli intellettuali palestinesi della diaspora. Lughod, dopo un lungo esilio negli Stati Uniti, diventa esponente di spicco del 'Consiglio per l'educazione superiore palestinese' (*Palestinian Council of Higher Education*), poi presta servizio come indipendente al PNC e successivamente, difende la sua indipendenza al PCDC.

Si tratta di un sostenitore della riforma educativa, secondo cui pedagogie¹⁶ aggiornate e un nuovo programma di studi sono necessari a preparare i giovani alla cittadinanza impegnata e alla pratica democratica. La squadra di esperti e consulenti a cui egli dà vita riunisce educatori, accademici, intellettuali e attivisti interessati alle questioni educative e alla riforma. Anche se per questioni logistiche, la maggior parte dei partecipanti proviene dalla

Cisgiordania, il gruppo di lavoro riformista sviluppa le sue idee tramite un approccio partecipativo.

Il Centro, con sede centrale nelle vicinanze di Ramallah, diviene pienamente operativo nell'ottobre del 1995; nel settembre del 1996 rilascia il 'Primo piano globale' (*First Comprehensive Plan*) e presenta formalmente la prima relazione completa al MOE e all'UNESCO. In quest'ultima viene contestato l' 'approccio del banchiere'¹⁷, così come l'educazione e le pedagogie tradizionali dominanti, basate sull'apprendimento meccanico e la memorizzazione e il modello input-output che riduce lo studente a una mera 'spugna', la cui funzione è quella di assorbire 'fatti'; al contrario, viene evocato il lessico associato a Freire, Dewey e Maxine Greene e sono sostenuti il pensiero critico e l'importanza della creatività e della sperimentazione nell'educazione. In modo esplicito si invitano gli studenti a generare la propria conoscenza, mettendo in discussione l'autorità e il sapere precedentemente trasmesso in modo autorevole.

Sebbene il Piano serva a cementare, proteggere e rafforzare l'identità e la cultura nazionali, esso contemporaneamente propone una riforma radicale del sistema educativo palestinese, che si esprime attraverso una serie di raccomandazioni, il cui contenuto viene illustrato di seguito.

Il numero di anni scolastici viene mantenuto a dodici, ma l'inizio della scuola avviene a cinque anni e non più a sei. Il sistema scolastico si compone dei livelli di preparazione (*preparatory*) (quattro anni), potenziamento (*empowerment*) (cinque anni) e decollo (*take-off*) (tre anni). Il periodo obbligatorio è pari a dieci anni, ma viene completato all'età di diciassette anni. L'anno scolastico inizia agli inizi di settembre e termina a metà giugno. La giornata scolastica è di cinque ore e quarantacinque minuti e si allunga per i livelli superiori¹⁸.

Nell'ambito dell'educazione secondaria, si propone l'eliminazione della separazione esistente tra percorsi letterari e scientifici, basata sull'esito delle prove degli studenti. Quindi, i primi nove anni di istruzione si basano su un programma comune più alcuni insegnamenti opzionali e negli ultimi tre anni di scuola i percorsi separati vengono sostituiti da un mix di discipline accademiche e tecniche (tra cui: nuovi corsi di statistica e misure quantitative, educazione civica, etica, belle arti, educazione fisica, economia). Viene richiesta

l'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera, in particolare dell'inglese, a partire dal primo anno, per l'intero ciclo di dodici anni e l'introduzione di una terza lingua (come il francese, o l'ebraico, in qualità di lingua funzionale della regione)¹⁹.

Come più volte ribadito, l'attenzione è posta più sulla pedagogia che sul contenuto, sulle modalità di apprendimento, piuttosto che sull'oggetto di apprendimento, sull'apprendimento critico opposto all'apprendimento mnemonico. Inoltre, si intende realizzare un piano di studi integrato, ovvero, un'organizzazione disciplinare che permetta di collegare diversi argomenti tra loro durante il processo di insegnamento-apprendimento²⁰.

Il contenuto del piano di studi deve essere rilevante per le realtà esistenziali degli studenti palestinesi. Le tecniche da utilizzare sono quelle interattive. La prospettiva è quella dell'inesistenza di una verità assoluta o finale e di canoni definitivi. Il metodo è quello scientifico, concentrato fondamentalmente sull'importanza della verifica dell'accuratezza dell'informazione e della credibilità delle fonti²¹.

L'educazione è equiparata a un viaggio costellato di domande e sperimentazioni e l' 'aula democratica', in cui si sviluppa un modello di interazione sociale e di processo decisionale che promuove la discussione in un'atmosfera di libertà e mutuo rispetto, è considerata l'ambiente più favorevole²².

È in questo contesto che il piano raccomanda l'eliminazione dell'esame di ammissione all'istruzione superiore (*tawjihi matriculation exam*) basato sull'apprendimento meccanico e la memorizzazione.

Poiché la Palestina è inserita in modo intricato in un sistema regionale e internazionale e i palestinesi sono un popolo diasporico, si cerca di coltivare un'identità multidimensionale nei bambini palestinesi: per negoziare l'ambiente globale in cui vivono è necessario che essi acquisiscano lingue e competenze multiple. La costruzione di una tale identità incontra però, una serie di ostacoli, primo tra tutti quello dell'istruzione religiosa e della storia e geografia palestinese.

La riforma di Abu-Lughod possiede un orientamento secolare e cerca di evitare la questione religiosa. In essa si raccomanda la riduzione dell'insegnamento religioso a favore dell'insegnamento dell' 'etica' e della 'religione

comparata' e si propone di separare l'insegnamento islamico o cristiano dalla 'storia' e dall' 'educazione civica'. A quest'ultimo proposito però, Hovsepian non manca di sottolineare che, così facendo, si viene meno all'obiettivo di costruire un piano di studi integrato.

Come precedentemente accennato, anche per quanto riguarda la (ri)costruzione e l'insegnamento della storia e della geografia palestinesi, si incontrano delle difficoltà. Infatti, il conflitto tra palestinesi e israeliani è in gran parte basato su rivendicazioni storiche contrastanti e dispute su geografie reali e immaginate.

In questo senso, Abu-Lughod e altri storici palestinesi sostengono che, un'indagine critica della loro storia manchi soprattutto perché deve ancora svilupparsi una ricerca avanzata nelle scienze sociali (come pure in quelle fisiche e nella tecnologia).

Sebbene il riformista non desideri proporre una narrazione storica nazionale lineare (che glissi su questioni controverse), egli allo stesso tempo comprende come il contenuto del piano di studi faccia parte delle prerogative statali e, in definitiva, sia una rappresentazione della storia, costituita di fatti, ma anche di miti (storie ufficiali), senza soluzione di continuità.

Così, il 'Centro' (PCDC) si propone come principale responsabile dell'implementazione e ai fini della supervisione, prospetta la formazione di una 'Commissione statale per l'educazione' (*State Board of Education*), composta di esperti provenienti da diversi Ministeri.

Implementazione del primo piano di studi palestinese

Dopo aver presentato la sua relazione al Ministero e all'UNESCO, Abu-Lughod si dimette. L'Autorità Palestinese si occupa direttamente della supervisione del piano di studi e il Centro viene incorporato nel Ministero dell'Educazione, sotto la 'Direzione per l'amministrazione generale dei piani di studio' (*Directorate of General Administration of Curricula*).

Salah Yassin, a capo della nuova squadra di progettazione²³, ha diverse riserve sulle proposte precedentemente presentate, in particolare per ciò che concerne l'eliminazione dell' 'esame di immatricolazione' e il rigetto dell' 'educazione religiosa'. Il piano precedente

viene rivisto e viene proposto un nuovo piano preliminare. Il Ministero dell'Educazione lo sottopone al 'Consiglio dei Ministri palestinese', che lo approva nel dicembre 1997. I membri del 'Consiglio legislativo palestinese' (*Palestinian Legislative Council, PLC*)²⁴ lo approvano formalmente nel marzo 1998.

Le circostanze difficili di implementazione portano l'attenzione sulle questioni pratiche e sulla capacità di funzionamento del sistema, piuttosto che su pedagogia, pensiero libero e critico, sperimentazione e scoperta.

Viene formata una nuova squadra per lo sviluppo del 'Primo piano di studi palestinese' e altre per la scrittura dei libri di testo proposti. A ogni squadra è assegnato un argomento specifico, ogni membro lavora individualmente. Tutto ciò a scapito dei programmi integrati e del metodo collegiale. Inoltre, vengono eliminati gli incontri pubblici e i laboratori e quindi, il contributo di insegnanti e individui 'con senso civico'. I primi sono coinvolti soltanto in una fase finale, in cui vengono istruiti su come utilizzare i libri di testo²⁵.

Imponendo agli studenti esclusivamente un sapere ufficiale e legittimo e rimuovendo le dimensioni partecipative e deliberative dal processo di scrittura/produzione, il nuovo piano di studi adotta nei fatti l' 'approccio pedagogico del banchiere', che tratta gli studenti come riceventi passivi di conoscenza. Non solo: date le modalità di produzione dei testi è possibile che questi siano soggetti a 'letture oppostive' da parte di insegnanti e studenti²⁶.

Facendo riferimento al recente passato, Hovsepian tiene a ricordare che, a partire dagli anni '50, i palestinesi, in Cisgiordania e Gaza, utilizzano piani di studio e libri di testo giordani ed egiziani. Tra il 1967 e il 1993, tali testi sono soggetti a un esame approfondito e alla censura da parte del 'Governatore militare responsabile dell'educazione palestinese'. Il 'Governatore militare israeliano' bandisce diversi libri e asporta determinate parole e sezioni di altri²⁷. Nel 1996 i 'Ministeri dell'Educazione giordani' e l' 'Autorità palestinese' raggiungono un accordo che permette alla PA di utilizzare i 'libri di testo giordani' finché quelli realizzati dai palestinesi non saranno prodotti.

Il nuovo piano prevede che i libri di testo per tutti i cicli di scuola saranno scritti e pubblicati in fasi, tra il 2001 e il 2005. Nel 2001 il 'Ministero dell'Educazione' ne

distribuisce nove, che hanno come oggetto: l'arabo, la geografia, l'educazione nazionale, l'educazione civica, l'educazione religiosa cristiana, l'educazione islamica, la calligrafia araba, la matematica e la tecnologia generale.

Il piano e i testi sono inseriti in un programma di costruzione dello Stato e di sviluppo di tipo nazionalista e l'intera impresa evoca frequentemente la 'Dichiarazione di indipendenza' del 1988²⁸.

Il Ministero dell'Educazione, in un documento approvato dal 'Parlamento palestinese', identifica gli obiettivi della riforma: realizzare l'unità nazionale attraverso un piano di studi palestinese unificato; adattare il piano alle realtà attuali; promuovere i valori nazionali, religiosi e umani e l'acquisizione di competenze e conoscenze quali mezzi di sviluppo nazionale; rispondere alla crescita demografica con un piano di studi sufficientemente diversificato che possa essere adatto a tutti i discenti; supportare lo sviluppo economico preparando gli studenti al lavoro e alla produttività in qualità di risorse umane; fornire una buona educazione migliorando l'ambiente scolastico, i metodi di insegnamento, le competenze degli insegnanti, la gestione del sistema educativo; promuovere lo sviluppo globale prestando la dovuta attenzione alla scienza e alla tecnologia²⁹.

Questo tipo di Piano lascia poco spazio alla valutazione critica, che potrebbe promuovere il cambiamento, apparendo così, un mezzo per preservare il potere e i valori a esso collegati³⁰. In questo contesto viene ripristinata la centralità della religione. Il principale fondamento intellettuale diventa la fede in e l'obbedienza a Dio, ai genitori, alla famiglia e alla patria (la Palestina), indivisibile dalla nazione araba e dal retaggio islamico. Le lezioni di 'morale' sono basate prevalentemente sui versetti del Corano, che si intromettono anche nell'insegnamento della 'lingua araba', dell'aritmetica', della 'scienza' e dell'educazione civica'. La dimensione internazionale riceve meno attenzione.

I nuovi libri di testo sono meno secolari: all'identità nazionale è associata una forte identità religiosa³¹. Ramzi Rihan³² osserva che, l'enfasi posta sull'identità nazionale, in larga misura riflette la preoccupazione presente tra i palestinesi che questa sia seriamente minacciata, e perciò richieda una rivendicazione attiva³³. Inoltre, egli afferma che i palestinesi stanno giungendo a un'auto-definizione di identità in grado di sostituire una 'definizione attraverso

gli altri', imposta loro da molte generazioni, e che una liberazione psicologica, sociale e culturale dalla dominazione esterna, è necessaria all'indipendenza nazionale e alla costruzione dello Stato³⁴.

Comunque sia, Hovsepian considera la nuova riforma sufficientemente ambiziosa: i programmi dovranno essere realizzati da zero; saranno necessarie ingenti risorse finanziarie per scrivere i testi e formare gli insegnanti; dovranno essere affrontate la tradizione e le forze della tradizione, che potrebbero ostacolare l'innovazione³⁵.

Said Assaf³⁶ definisce i nuovi testi pubblicati un rimedio veloce e a breve termine, li considera di carattere sperimentale e sottolinea come essi non siano stati sottoposti a un esame critico³⁷.

Nubar Hovsepian prende in esame le edizioni del 1994-1995 e del 2000 e innanzitutto, considera il diverso momento storico in cui questi sono pubblicati: i primi in un contesto in cui il processo di pace sembra costituire una promessa per un futuro migliore³⁸, i secondi quando questa speranza sembra pressoché infranta³⁹.

Come precedentemente accennato, il piano e i testi del 1994-1996 promuovono un sistema di valori basato sulla trasmissione dell'autorità derivante da Dio, dalla famiglia, dallo Stato, dalla scuola e da altre istituzioni sociali. I testi del primo anno di scuola primaria (*first grade*) si soffermano sull'importanza della famiglia e del focolare domestico (*home*), della comunità, di Dio e del Suo Profeta e della patria.

I testi del 2000 ribadiscono sostanzialmente questi valori e sostengono un'educazione nazionale basata sulla fede in Dio, nella religione e nei valori islamici; sulla consapevolezza di sé, della famiglia, della scuola e della società; sull'amore, la lealtà e il senso di appartenenza alla patria e alla *umma* (la comunità dei credenti). Valori positivi sono considerati: il rispetto per gli anziani e i vicini, per il lavoro e il tempo; la salute, l'igiene e il mantenimento della pulizia nella sfera pubblica e privata. Viene posta enfasi sul concetto di 'appartenenza' (*affiliation*), che include l'armonia sociale e l'andare d'accordo con gli altri. Questi valori sono sostanzialmente validati dal Corano.

A dispetto dei contenuti 'autorevoli', il piano adotta pedagogie centrate sullo studente e gli esercizi alla fine di ogni capitolo sono progettati per promuovere competenze atte a sviluppare il pensiero creativo, l'assunzione di

decisioni e la risoluzione di problemi. Attività quali la recitazione di ruoli, le simulazioni e i casi di studio sono progettati per trasformare gli studenti in discenti attivi.

Anche in questo caso, Hovsepien sottolinea una contraddizione in una conoscenza vista come una serie di dati da trasmettere e la richiesta rivolta agli insegnanti di utilizzare pedagogie creative. In effetti, rimane il paradosso di una strutturazione dei contenuti che promuove la sottomissione, che va di pari passo con strumenti pedagogici pensati per l'emancipazione⁴⁰.

La narrativa storica nei libri di testo scolastici

I testi del 1994-1995 hanno una natura eclettica, coprono un'ampia varietà di tematiche e sono mossi dall'intenzione di insegnare agli studenti chi sono, l'importanza della loro famiglia, della scuola e delle sue molteplici attività e della loro società.

Nell'ambito dell'illustrazione dei diversi tipi di 'case' (beduine, urbane e rurali) i campi di rifugiati che punteggiano l'intero paesaggio della Cisgiordania e di Gaza, sono minimizzati. Per ciò che riguarda i diversi tipi di 'occupazione', solo in tre casi sono rappresentate le donne (che svolgono la professione di insegnante, dottore, pastore) e in generale esse, salvo alcune eccezioni, sono raffigurate in ruoli dipendenti, la cui principale responsabilità è quella di educare i figli⁴¹. L'umanità viene suddivisa in tre principali 'raggruppamenti razziali': caucasico, negroide, mongolo. I palestinesi sono considerati caucasici: 'bianchi' dotati di intelligenza e padronanza del sapere scientifico e pratico. Hovsepien sostiene che questa visione razziale derivi dal tentativo di definire in modo acritico i palestinesi di oggi come il prodotto di un popolo omogeneo con una storia lineare e continua, collegata e situata in una Palestina definita in termini moderni come nazione e stato nazionale. Egli evidenzia, come, al contrario, alcuni poeti palestinesi che scrivono nella diaspora si descrivono come 'persone di colore', mostrando una sensibilità e una mentalità (*sensitivity*) multiculturale e universale⁴².

La narrativa storica delle origini della nazione e del suo sviluppo è spesso accompagnata alla rivendicazione di un'identità nazionale primordiale. I testi in esame ricorrono agli strumenti del nazionalismo storiografico per dimostrare l'esistenza di un'identità essenzializzata, continua, unificata e indifferenziata, che si sviluppa in

Palestina a partire dai tempi antichi fino ad oggi. Secondo tale impostazione, lo stato nazionale moderno affonda le sue radici in un'epoca che precede la nascita dell'Islam, si basa sull'unità della lingua (l'arabo) e sulla coerenza storica. Un tale tipo di approccio però, non considera che, verosimilmente, nazione e cultura sono creazioni e costruzioni ibride⁴³ ed esclude l'«altro» (storia ebraica o araba palestinese, che sia)⁴⁴.

Il libro di testo del quinto anno di scuola primaria (*fifth grade*) del 1994-1995 descrive i palestinesi come discendenti dei 'cananei', popolo con determinati usanze e valori e parte di una 'società araba' (musulmana e cristiana) e musulmana. Una società palestinese che, nonostante le avversità e i contraccolpi storici, rimane intatta.

Nell'ultima periodizzazione, viene dato grande rilievo alla fondazione dell'«Organizzazione per la liberazione della Palestina», innescata dalla guerra del 1967 e definita come 'società palestinese sotto occupazione'. Il resto della Palestina storica è occupata da Israele e nonostante la nuova ondata di rifugiati, la maggior parte delle persone rimangono in Cisgiordania e Gaza. Questa fase è scandita dalla guerra del 1973 e dal riconoscimento della PLO come unico legittimo rappresentante del popolo palestinese⁴⁵.

Sono ricordate la battaglia di Karameh (1968), simbolo di una resistenza moderna, il trattato di pace egitto-israeliano del 1979, l'invasione israeliana del Libano del 1982, l'«intifada» del 1987 ('Intifada delle pietre') contro l'occupazione israeliana⁴⁶. La narrativa si conclude con la firma del trattato di pace tra Israele e la PLO ('Accordi di Oslo' del 1993), che portano alla nascita dell'«Autorità Nazionale Palestinese» e il ritorno delle forze e dei leader palestinesi alle aree cedute da Israele all'«Autorità Palestinese».

La narrativa nazionale passa necessariamente per la fondazione dello 'Stato', che permette ai palestinesi di porre fine alla moderna rottura della loro storia e di riprendere una normale esistenza nazionale. La loro miseria moderna e il loro dislocamento vengono considerati il risultato della guerra del 1948. Dopo il 1967 Israele è raffigurato come usurpatore del terreno e forza di occupazione.

Quindi, agli studenti è presentata una mappa degli insediamenti israeliani. Agli alunni del sesto anno (*grade*

six) è chiesto di nominarne uno nelle vicinanze e di spiegare l'obiettivo di Israele nello stabilire insediamenti in terra palestinese. Hovsepien afferma che l'ambiguità di questi argomenti è dovuta al desiderio da parte della PA di progettarsi come costruttore di uno Stato, piuttosto che come movimento di resistenza.

La 'Resistenza' all'occupazione passa piuttosto in sordina. Raramente o mai vengono nominati elementi della quotidianità, quali: posti di blocco, carte d'identità, coprifuochi, detenzioni, confisca dei terreni, demolizioni di case, sradicamento di alberi, chiusure⁴⁷. La maggior parte delle tematiche relative alla rivoluzione, alla lotta armata e al diritto al ritorno, sono abbandonate a favore della statualità.

Come precedentemente accennato, nei testi presi in esame, il principale strumento di legittimazione dello 'Stato palestinese' è la 'Dichiarazione di indipendenza' adottata dal PNL nella sessione del 1988 tenutasi ad Algeri (e gli 'Accordi di Oslo' del 1993).

Sebbene l'impostazione narrativa dei testi, in un certo senso, pre-determini questo 'Stato' (ad esempio, il testo del sesto anno illustra la bandiera palestinese a colori), nei fatti, questo ancora non esiste. Inoltre, ai rifugiati in Palestina o nella diaspora non viene dedicata molta attenzione, nonostante questi ultimi rappresentino almeno il 50% della popolazione: la bandiera a cui viene giurata fedeltà rappresenta e giustifica la sovranità palestinese soltanto su Cisgiordania, Gaza e Gerusalemme est, territori occupati nel 1967⁴⁸.

Hovsepien afferma che questo è dovuto al desiderio, da parte della PA, di minimizzare la questione controversa del 'diritto al ritorno'. Yael Zerubavel convalida questa opinione sostenendo che la presenza di esuli mette in pericolo il ritorno a un'esistenza normale e sminuire la loro importanza serve gli imperativi della narrativa nazionale⁴⁹.

Il docente della *Chapman University* conclude le sue riflessioni storiche ricordando che entrambe le narrative, quella israeliana moderna e quella palestinese storica, sono costruite per servire una rivendicazione nazionale, che a sua volta attinge a rivendicazioni precedenti relative a una presenza naturale e continua sulla geografia contesa della Palestina storica⁵⁰.

Come accennato in altra sede, risulta qui oltremodo evidente, che la cartografia del Medio Oriente si ri-

immagini e si ri-modelli nel corso del ventesimo secolo. Le frontiere palestinesi sono in continuo mutamento e il 'Paese', in una prospettiva politica, appare, scompare e riappare provvisoriamente⁵¹. Il passato è presente nelle memorie delle persone e nella costruzione, consapevole e inconsapevole, della storia dei luoghi⁵².

La narrativa geografica nei libri di testo scolastici

La complessità della questione geografica, dei confini e delle frontiere è evidente nei testi di 'Educazione nazionale' del 1994-1995 e del 2000.

Nel testo del quinto anno (*fifth grade*) la Palestina è collocata nell'angolo sud-ovest dell'Asia, nel punto di intersezione di tre continenti o identificata come parte di una mappa senza confini del mondo arabo. Agli studenti viene chiesto di consultare un atlante che li possa assistere nel raggruppamento dei Paesi nella categoria 'confini naturali' o 'confini politici'. A questo proposito, Hovsepien sottolinea come manchi una definizione di tali categorie, ma allo stesso tempo risulti evidente la volontà di caratterizzare Israele/la Palestina per il carattere 'politico' dei propri confini⁵³.

Nel testo del sesto anno (*sixth grade*) le mappe storiche o topografiche del mondo arabo identificano solo le città. Agli studenti viene proposto un rettangolo bianco in cui disegnare una mappa della Palestina che mostri alcune delle principali suddivisioni amministrative o 'governatorati'.

Come appena accennato, dati i vincoli di un territorio nazionale statale non ancora formalmente determinato, alcuni aspetti della geografia vengono insegnati e imparati facendo riferimento a città grandi e piccole e a siti religiosi di significato storico. I testi del 1995-1996 includono soltanto città della Cisgiordania e di Gaza, come Betlemme e Nablus. Nell'ambito di lezioni di 'geografia' e 'topografia' sulla 'Gerusalemme storica', alcune città e siti abitati da palestinesi cittadini di Israele sono menzionati facendo riferimento alla Palestina prima del 1948. I siti religiosi comprendono luoghi di culto musulmani e cristiani a Gerusalemme, Gaza e Betlemme. Nella maggior parte dei casi non si fa riferimento ai siti ebraici (che, stabiliti precedentemente, non rientrano nella narrativa della 'Palestina sotto attacco'). I siti o santuari considerati sacri simultaneamente dal Giudaismo e dall'Islam sono

menzionati, ma non ne viene spiegato il significato per il Giudaismo. Per ciò che riguarda i siti storici e archeologici che si trovano a Gerusalemme, si fa riferimento soltanto a quelli greci, romani, europei (cristiani/crociati) e islamici. Salah Yassin spiega che questi resoconti selettivi sono motivati dal voler evitare di inimicarsi i palestinesi che potrebbero infiammarsi per i riferimenti a collegamenti storici e religiosi ebraici alla Palestina e dal voler evitare di accendere le passioni degli oppositori musulmani agli ‘Accordi di Oslo’ con Israele⁵⁴.

I testi si riferiscono alla Palestina sia come ‘Palestina storica’ precedente il piano di ripartizione (1947)⁵⁵, sia come ‘stato palestinese emergente’. Anche il termine ‘patria’ fa riferimento sia alla Cisgiordania, a Gaza e alla Gerusalemme est del presente, sia al periodo pre-ripartizione.

Il Ministero dell’Educazione sostiene che nell’insegnamento della ‘Palestina precedente il 1948’ vengono citate città e luoghi situati in Israele ai fini di tracciare lo sviluppo storico del popolo palestinese, senza che questo comporti particolari implicazioni politiche⁵⁶.

Hovsepian conclude le sue riflessioni geografiche ribadendo la connotazione storica e politica di confini e frontiere e, in generale, di piani di studio e libri di testo che, in linea con le affermazioni del Ministero, sono soltanto un tentativo ‘provvisorio’ e ‘transitorio’ di tenere conto delle complessità politiche nell’attuale congiuntura⁵⁷. La complessità della questione geografica, dei confini e delle frontiere è evidente nei testi di ‘Educazione nazionale’ del 1994-1995 e del 2000.

Nel testo del quinto anno (*fifth grade*) la Palestina è collocata nell’angolo sud-ovest dell’Asia, nel punto di intersezione di tre continenti o identificata come parte di una mappa senza confini del mondo arabo. Agli studenti viene chiesto di consultare un atlante che li possa assistere nel raggruppamento dei Paesi nella categoria ‘confini naturali’ o ‘confini politici’. A questo proposito, Hovsepian sottolinea come manchi una definizione di tali categorie, ma allo stesso tempo risulti evidente la volontà di caratterizzare Israele/la Palestina per il carattere ‘politico’ dei propri confini⁵⁸.

Nel testo del sesto anno (*sixth grade*) le mappe storiche o topografiche del mondo arabo identificano solo le città. Agli studenti viene proposto un rettangolo bianco in cui disegnare una mappa della Palestina che mostri alcune

delle principali suddivisioni amministrative o ‘governatori’.

Come appena accennato, dati i vincoli di un territorio nazionale statale non ancora formalmente determinato, alcuni aspetti della geografia vengono insegnati e imparati facendo riferimento a città grandi e piccole e a siti religiosi di significato storico. I testi del 1995-1996 includono soltanto città della Cisgiordania e di Gaza, come Betlemme e Nablus. Nell’ambito di lezioni di ‘geografia’ e ‘topografia’ sulla ‘Gerusalemme storica’, alcune città e siti abitati da palestinesi cittadini di Israele sono menzionati facendo riferimento alla Palestina prima del 1948. I siti religiosi comprendono luoghi di culto musulmani e cristiani a Gerusalemme, Gaza e Betlemme. Nella maggior parte dei casi non si fa riferimento ai siti ebraici (che, stabiliti precedentemente, non rientrano nella narrativa della ‘Palestina sotto attacco’). I siti o santuari considerati sacri simultaneamente dal Giudaismo e dall’Islam sono menzionati, ma non ne viene spiegato il significato per il Giudaismo. Per ciò che riguarda i siti storici e archeologici che si trovano a Gerusalemme, si fa riferimento soltanto a quelli greci, romani, europei (cristiani/crociati) e islamici. Salah Yassin spiega che questi resoconti selettivi sono motivati dal voler evitare di inimicarsi i palestinesi che potrebbero infiammarsi per i riferimenti a collegamenti storici e religiosi ebraici alla Palestina e dal voler evitare di accendere le passioni degli oppositori musulmani agli ‘Accordi di Oslo’ con Israele⁵⁹.

I testi si riferiscono alla Palestina sia come ‘Palestina storica’ precedente il piano di ripartizione (1947)⁶⁰, sia come ‘stato palestinese emergente’. Anche il termine ‘patria’ fa riferimento sia alla Cisgiordania, a Gaza e alla Gerusalemme est del presente, sia al periodo pre-ripartizione.

Il Ministero dell’Educazione sostiene che nell’insegnamento della ‘Palestina precedente il 1948’ vengono citate città e luoghi situati in Israele ai fini di tracciare lo sviluppo storico del popolo palestinese, senza che questo comporti particolari implicazioni politiche⁶¹.

Hovsepian conclude le sue riflessioni geografiche ribadendo la connotazione storica e politica di confini e frontiere e, in generale, di piani di studio e libri di testo che, in linea con le affermazioni del Ministero, sono soltanto un tentativo ‘provvisorio’ e ‘transitorio’ di tenere conto delle complessità politiche nell’attuale congiuntura⁶².

La narrativa civica nei libri di testo scolastici

Il 'Consiglio nazionale palestinese' dichiara la creazione dello Stato nel 1988, e, in questo documento e nei successivi, sancisce i suoi futuri confini e 'Gerusalemme est' come capitale. Lo Stato dichiarato è indipendente dal domicilio dei palestinesi.

Nei libri di testo del 2000 lo 'Stato' è definito come gruppo di individui che vivono in una specifica area geografica e sono sottoposti a una determinata autorità politica. Rispetto alla dichiarazione di indipendenza quindi, i libri di testo propongono una definizione ristretta, che si riferisce in realtà a un 'sottoinsieme' di tutti i palestinesi.

Hovsepien sostiene che questa definizione può essere spiegata dai vincoli politici e dai parametri limitati di un processo di pace apparentemente perpetuo, ed è assicurata dalla comprensione che, lo 'Stato palestinese', se stabilito, debba essere limitato ai territori occupati da Israele nel 1967. Inoltre, come precedentemente accennato, nei libri di testo i rifugiati nella diaspora sono sottorappresentati, lasciando in dubbio la loro inclusione nella categoria di 'cittadini'.

Il docente della *Chapman University* mette in evidenza inoltre, come, evocare la 'Dichiarazione di indipendenza' (1988) e gli 'Accordi di Oslo' (1993) come principali punti di riferimento da cui derivare la legittimità dello 'Stato palestinese' sia un esercizio di ambiguità politica: nel primo caso il Consiglio (PNC) insiste sul diritto alla resistenza fino alla fine dell'occupazione, nel secondo (di cui sono garanti gli Stati Uniti) Israele non viene mai definito 'occupante' e il diritto alla resistenza è completamente evitato⁶³.

A quest'ultimo proposito, tutti i testi analizzati ne minimizzano il diritto. Essa è considerata elemento del passato, e tale diritto è sostituito con parole quali 'stato' e 'cittadino', che riflettono un programma di costruzione nazionale e statale. Inoltre, i *leader* palestinesi, non sono ritratti nella loro dimensione storica, ma soltanto come funzionari (ministri e deputati) dello 'Stato'.

Come precedentemente accennato, i testi offrono un'immagine dello 'Stato palestinese' come democratico e amante della pace. Esso possiede una bandiera, un Presidente eletto, un Parlamento. Nel 2003 viene istituita la carica di Primo Ministro. Il sistema politico nazionale è l' 'Autorità Palestinese', il 'Consiglio legislativo

palestinese' (PLC) è il Parlamento eletto. La separazione dei poteri è assicurata dalla presenza di un 'potere esecutivo' e di un 'potere giudiziario' indipendente. I diritti dei cittadini sono sanciti in una 'Costituzione', che ancora non esiste⁶⁴.

Mentre i testi del 1995-1996 non fanno riferimento alle 'istituzioni nazionali', quelli del 2000 trattano la PLO e il PNC, oltre il concetto di Stato, di Costituzione, dei tre rami del Governo, della separazione dei poteri, del sistema legale e introducono le istituzioni economiche (banche), il settore privato, le istituzioni per la tutela sociale e della salute.

Nelle quattro pagine che trattano dell' 'Organizzazione per la liberazione della Palestina', la parola *resistenza* non appare mai, le parole 'liberazione' e 'rivoluzione' una sola volta e in una stessa frase in cui si introduce la risoluzione del PNC per la formazione dell' 'Esercito per la Liberazione della Palestina' (*Palestine Liberation Army*, PLA).

Il PNC è trattato in tre pagine, introdotte da una fotografia di Arafat⁶⁵ ritratto nella sessione del PNC del 1988 in cui si dichiara l'indipendenza. La foto è senza didascalia e il nome di Arafat non è citato nel testo. In nessuna delle due edizioni si fa riferimento al suo essere a capo di Fatah⁶⁶, la più grande organizzazione di guerriglia palestinese, e alla sua posizione di 'Presidente del Comitato Esecutivo' della PLO.

I simboli del passato (resistenza, liberazione, combattenti della guerriglia) sfumano, e lasciano il posto al tipico 'Stato', con i suoi ministeri, ministri, giudici e governato dallo Stato di diritto (*the rule of law*). A tale proposito però, Hovsepien sottolinea come la democrazia venga definita in termini procedurali meccanicistici, piuttosto che in base a dinamiche deliberative⁶⁷.

Oltre all'amore e all'obbedienza a Dio, alla patria, alla famiglia, tutti i libri di testo promuovono quei principi che danno forma a uno spirito democratico e a una società civile attiva: la tolleranza, la pace (co-esistenza), il pluralismo, la virtù civica, il rispetto dei diritti umani, la libertà di parola e di associazione, la giustizia sociale, la parità, la lealtà, l'onestà, il rispetto, il coraggio, il sacrificio, la pazienza, l'autocontrollo, il volontariato, il lavoro di squadra, l'equa risoluzione dei conflitti, il senso di cosa è giusto e cosa è sbagliato, il rispetto per la legge e l'accettazione della responsabilità delle proprie azioni. Tali

principi servono da guida al comportamento individuale e sono alla base delle relazioni tra cittadini.

Anche in questo caso, il docente della *Chapman University* evidenzia alcuni limiti: la mancata specificazione di chi sia 'l'altro', il mancato riferimento all'etica, al giudizio morale e all'indipendenza di pensiero, la necessaria attesa della pubblicazione dei testi rivolti ai livelli scolastici superiori che confermino questa apertura⁶⁸.

Comunque sia, i 'libri di Educazione nazionale' e i 'nuovi testi di Educazione civica' sostengono una società civile vivace come fondamento della democrazia e promuovono la salvaguardia di tutti i tipi di diritti, che, assieme alle libertà fondamentali, sono garantiti dalla Costituzione e dalle leggi e includono: il diritto alla vita, la ricerca della felicità, la libertà di espressione, diritti civili e politici che permettano ai cittadini di scegliere i loro rappresentanti in elezioni aperte e contestabili. Lo 'Stato' concede la cittadinanza ai membri della società e i cittadini hanno l'obbligo di rispettare la legge. Associazioni e organizzazioni indipendenti dallo 'Stato' promuovono e incrementano la cooperazione sociale e costituiscono un patrimonio comune.

A tale proposito, Hovsepian mette in evidenza il contrasto esistente tra la celebrazione delle virtù della società civile e le limitazioni che la PA tenta di imporre alla proliferazione delle associazioni indipendenti. Egli sottolinea come l' 'Autorità Palestinese', con alterne fortune, tenti di sottomettere le organizzazioni, sia attraverso la coercizione (motivata dalla tutela della sicurezza), sia attraverso misure legali. Lo studioso continua affermando che il risultato pratico di tutto ciò è che, a obblighi e doveri dei cittadini viene data maggiore importanza rispetto ai diritti sopra accennati, e che la promozione della cooperazione e dell'armonia sociale, che emerge dai testi analizzati, nell'intento di favorire un'unità

nazionale, rischia di precludere il dissenso, l'opposizione e la differenza⁶⁹.

Conclusioni: provvisorietà e contraddizioni

Dalle considerazioni sviluppate in queste pagine in merito al Primo piano di studi palestinese emerge una complessiva promozione dell'identità personale e nazionale degli studenti. Il popolo palestinese viene celebrato come popolo unificato e soggiogato, impegnato in una lunga lotta per l'indipendenza. L'identità nazionale è, in effetti, funzione di questa ricerca storica.

Nella fase di costruzione della Nazione e dello Stato però, il significato di concetti come lotta, unità, cittadinanza, si modificano. Sembrano prevalere definizioni ambigue, semplicistiche e simboli ornamentali (come la bandiera o le festività nazionali).

Sebbene il 15 novembre si festeggi il giorno dell'indipendenza, le realtà esistenti sono quelle dell'occupazione e di uno 'Stato' che deve ancora garantire il riconoscimento formale e l'autonomia.

Le idee dei riformisti radicali non sono state totalmente respinte dalla PA e dal MOE, ma sono state fortemente limitate da un Piano concepito come mero meccanismo di trasmissione della conoscenza, dell'autorità e dei valori.

Come si è tentativamente cercato di dimostrare nell'articolo, un nuovo paradigma (ordine di appartenenza) sta prendendo lentamente piede nel contesto palestinese, in modo non certo incontrastato: quello del 'Nazionalismo istituzionalizzato', che va a lentamente a sostituirsi a quello precedentemente preponderante della 'Resistenza'. La tabella 1 (Tab. 1) che segue, in fondo, illustra e riassume i principali attributi di entrambi

RESISTENZA	NAZIONALISMO ISTITUZIONALIZZATO
Resistenza/Liberazione	Costruzione dello Stato (resistenza in sordina)
Leadership - PLO (Arafat come Presidente)	Leadership - PA (Arafat come Presidente)
Legittimità derivata dal PNC (interna)	Legittimità derivata da Oslo (esterna)
Palestinesi (un popolo unificato)	Palestinesi - categoria ambigua (dentro-fuori)
Simboli: Gerusalemme, diritto al ritorno, guerriglia	Simboli: Gerusalemme, diritto al ritorno, funzionari della PA

Tab. 1 Principali attributi dei due diversi ordini di appartenenza palestinesi (Hovsepian, 2010).

SIMONA SAVELLI
Guglielmo Marconi University

¹ In questa sede il termine *curriculum* è inteso in senso generale e onnicomprensivo viene reso con l'espressione 'piano di studi'.

² Nuer Hovsepian scrive e cura quattro libri in arabo, in particolare sulla rivoluzione iraniana del 1979; pubblica articoli in riviste specializzate, quotidiani e settimanali in diverse parti del mondo; nel 2008, dà alle stampe *Palestinian State Formation: Education and the Construction of National Identity* [Formazione dello Stato Palestinese: educazione e costruzione dell'identità nazionale] (Cambridge Scholars Publishing). Nello stesso anno cura l'edizione e contribuisce a *The War on Lebanon* [La guerra in Libano] (Interlink Publishers). Attualmente sta lavorando al libro Edward W. Said: *The Politics of a Public Intellectual* [Edward W. Said: la politica di un intellettuale pubblico]. Ulteriori informazioni sul docente possono essere reperite sul suo profilo, disponibile sul sito istituzionale della Chapman University. Inoltre, sono consultabili valutazioni positive da parte di studenti che hanno frequentato i suoi corsi (espresse in anonimato) su un sito pubblico dedicato alla valutazione dei docenti.

³ In questa sede il termine *education* viene tradotto letteralmente con 'educazione' e viene utilizzato in senso esteso, in analogia con l'uso anglosassone.

⁴ Ibrahim Abu-Lughod (1929-2001) nasce a Jaffa, nel periodo in cui la Palestina è sotto mandato Britannico. Da studente è presto coinvolto nella lotta palestinese e diventa attivista nella resistenza. Emigra come rifugiato negli Stati Uniti (dopo brevi soste a Beirut e Nablus), dove consegue una laurea umanistica (*Bachelor of Arts*) all'Università dell'Illinois (1951) e poi un Dottorato in Studi Mediorientali alla *Princeton University* (1957). Trascorre tre anni in Egitto, dove lavora come esperto di settore per l'UNESCO e dirige il Dipartimento di ricerca in Scienze Sociali. Fornisce diverse consulenze alle Nazioni Unite. Tornato in America, insegna in università canadesi e statunitensi. Rimane trentaquattro anni alla *Northwestern University* (Illinois, USA) come professore di Scienze Politiche (è Direttore di Dipartimento dal 1985 al 1988). Nella stessa università fonda l'Istituto per gli Studi Africani. Nel 1968 costituisce l'*Association of Arab-American University Graduates* [Associazione laureati universitari arabo-americani] e nel 1978 la rivista *Arab Studies Quarterly* [Quadrimestrale di studi arabi]. Ottiene due ulteriori incarichi UNESCO, uno a Beirut e uno a Parigi. Nel 1975 diventa cittadino degli Stati Uniti. Nel 1971 viene eletto al *Palestine National Council* [Consiglio Nazionale Palestinese], dove rimane fino al 1991. Dopo essersi dimesso, ritorna nella patria natia come cittadino americano. Negli ultimi dieci anni della sua vita è professore e vice-presidente della *Bir Zeit University* nella striscia di Gaza. «Una conoscenza enciclopedica del terzo mondo, della cultura, storia e lingua araba e della tradizione occidentale del razionalismo e della comprensione umana» ha detto di lui Edward Said (1935-2003), intellettuale americano/palestinese, professore di letteratura alla *Columbia University*. Cfr. Birzeit University Mourns, *The Late Professor Ibrahim Abu Lughod*, May 23, 2001, official statement from Birzeit University, (accessed online August 18, 2006); D.J. Gerner, *Ibrahim Abu-Lughod*, «Washington Report on Middle East Affairs», (WRMEA), 20, July 2001, (accessed online at Questia 18 August 2006; also on the WRMEA site); J.R. Nassar, *Ibrahim Abu-Lughod: the legacy of an activist scholar and teacher*, «Arab Studies Quarterly», Fall 2004; E. Pace, *Ibrahim Abu-Lughod, Palestinian-American Scholar, Dies at 72*, «New York Times», May 28, 2001; E. Said, *Ibrahim Abu-Lughod* (obituary), «The Guardian», June 12, 2001, (accessed 18 August 2006).

⁵ Cfr. United Nations General Assembly (UNGA), *Status of Palestine in the United Nations. UNGA Resolution A/RES/67/19, Taking into consideration that the Executive Committee of the Palestine Liberation Organization, in accordance with a decision by the Palestine National Council, is entrusted with the powers and responsibilities of the Provisional Government of the State of Palestine*, November 29, 2012. Gli Accordi di Oslo sono stipulati tra Israele e l'Organizzazione per la liberazione della Palestina (*Palestine Liberation Organization*, PLO). Il primo viene firmato nel 1993, il secondo nel 1995. Tali accordi danno inizio ad un processo di pace che mira alla stipulazione di un trattato, basato su alcune risoluzioni del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite (*United Nations Security Council*, UNSC) e sul diritto all'autodeterminazione del popolo palestinese. Nel processo di Oslo, la PLO riconosce lo stato di Israele e lo stato di Israele riconosce la PLO come rappresentante del popolo palestinese e come partner nelle negoziazioni. Come accennato nel testo, gli accordi portano all'istituzione dell'*Autorità Palestinese* (*Palestinian Authority*, PA). La PLO diventa il partner di Israele nelle negoziazioni permanenti in merito a tutte le restanti problematiche. Cfr. *Declaration of Principles on Interim Self-Government Arrangements* (DOP), 13 September 1993 (https://web.archive.org/web/20021115183950/http://knesset.gov.il/process/docs/oslo_eng.htm); *Israeli-Palestinian Interim Agreement on the West Bank and the Gaza Strip*, 28 September 1995 (https://web.archive.org/web/20021115180646/http://knesset.gov.il/process/docs/heskemb_eng.htm); E. Oded, *Arab-Israel Peacemaking*, The Continuum Political Encyclopedia of the Middle East, Avraham Sela, New York: Continuum, 2002.

⁶ E.W. Said, *The World, the Text, and the Critic*, «Harvard University Press», Cambridge MA, 1983.

⁷ L'*Organizzazione per la Liberazione della Palestina* è riconosciuta dalla Nazioni Unite (*United Nations*, UN) come *Governo dello Stato di Palestina* (UNGA, 2012). Cfr. United Nations General Assembly (UNGA), *Status of Palestine in the United Nations. UNGA Resolution A/RES/67/19, Taking into consideration that the Executive Committee of the Palestine Liberation Organization, in accordance with a decision by the Palestine National Council, is entrusted with the powers and responsibilities of the Provisional Government of the State of Palestine*, November 29, 2012. Il PLO ha un proprio Parlamento, il *Consiglio Nazionale Palestinese* (*Palestinian National Council*, PNL), formalmente scelto dal popolo palestinese all'interno e all'esterno dei Territori. Il Comitato

Esecutivo (*Executive Committee*), formalmente eletto dal PNC è il Governo ufficiale dello stato di Palestina per conto del PLO. Cfr. Middle East Monitor (MEM), *Abbas confirms resignation from PLO Executive Committee*, 24 August 2015.

⁸ Si fa qui riferimento al concetto di *rent-seeking*, inteso come ricerca di guadagno mediante il controllo sulle risorse naturali, e a quegli Stati che traggono il loro reddito nazionale dalla rendita assicurata dalla vendita di risorse naturali (in particolare del petrolio). Cfr. R.C. Feenstra, A.M. Taylor, *International Economics*, Worth Publishers, December 2007.

⁹ N. Brown, *Palestinian Politics after the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California, Berkley, 2003; E. Morena [pseudonimo per S. Claudet], *Israel or Palestine: Who Teaches What History: A textbook Case*, «Le Monde Diplomatique», July 2001; F. Moughrabi, *The politics of Palestinian Textbooks*, «Journal of Palestine Studies», 32, 1/Autunno, 2001, pp. 5-19.

¹⁰ A. Eldar, *Daily Ha'aretz report*, 2 January 2001.

¹¹ Ruth Firer è Direttrice dei 'progetti di educazione alla pace' all'Istituto Harry S. Truman per il progresso della pace, all'Università Ebraica di Gerusalemme.

¹² Sami Adwan è docente di 'Educazione' all'Università di Betlemme.

¹³ S. Adwan, R. Firer, *Comparing Palestinian and Israeli Textbooks*, «Mideast Journal», 28 March 2002, (<http://www.mideastjournal.com/israelitext-books5.html>).

¹⁴ Palestine Liberation Organization, Negotiation Affairs Department (PLO: NAD), *Third Submission of the Palestine Liberation Organization to the Sharm El-Sheik Fact-Finding Committee*, 3 April 2001 (http://www.nad-plo.org/textbooks/third_sub.pdf).

¹⁵ Israel/Palestine Center for Research and Information (IPCRI), *Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum - Reviewing Palestinian Textbooks and Tolerance Education Program*, March 2003, (<http://www.icpri.org/index1.html>).

¹⁶ In questa sede il termine *pedagogy*, viene tradotto con 'pedagogia' e inteso in senso esteso in analogia con l'uso anglosassone, che spesso vi include i concetti di 'metodologia' e 'didattica'.

¹⁷ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, The Seabury Press, New York, 1973.

¹⁸ Curriculum Development Center (CDC), *First Comprehensive Plan*, 1996.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Ulteriori informazioni sulla figura di Salah Yassin sono attualmente di difficile reperibilità. Egli risulta citato in alcuni siti informativi in lingua araba che lo collocano nell'ambito politico-istituzionale.

²⁴ Il Consiglio Legislativo Palestinese (*Palestinian Legislative Council*, PLC) è eletto dai palestinesi che risiedono nei Territori (UNGA, 2012). Cfr. United Nations General Assembly (UNGA), *Status of Palestine in the United Nations. UNGA Resolution A/RES/67/19, Taking into consideration that the Executive Committee of the Palestine Liberation Organization, in accordance with a decision by the Palestine National Council, is entrusted with the powers and responsibilities of the Provisional Government of the State of Palestine*, November 29, 2012. Si tratta di un organismo unicamerale composto di 132 membri, provenienti da 16 distretti elettorali dell'Autorità Nazionale Palestinese (PNA) in Cisgiordania e nella Striscia di Gaza. Il PLC rimane in carica dal 1996 al 2006. Cfr. *Elections Law No. 9 of 2005*, The Palestinian Basic Law. A collection of various proposals and amendments to the Basic Law of Palestine, (<http://www.palestinianbasiclaw.org/election-laws/2005-elections-law>), 13 August 2005; *Palestinian unity government sworn in by Mahmoud Abbas*, BBC, (<http://www.bbc.com/news/world-middle-east-27660218>), 2 June 2014; *What's delaying Palestinian elections?*, Al Monitor, (<http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2016/01/hamas-fatah-palestinian-elections-postponement.html>), 22 January 2016; *Israeli-Palestinian Interim Agreement on the West Bank and the Gaza Strip*, Annex II: Protocol Concerning Elections, (https://web.archive.org/web/20021115180646/http://knesset.gov.il/process/docs/heskemb_eng.htm), 28 September 1995.

²⁵ N. Brown, *Palestinian Politics after the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California, Berkley, 2003.

²⁶ Apple M.W. (Ed.), *Ideology and Curriculum*, Routledge Farmer, NY, 2003.

²⁷ M. Fasheh, *Education Under Occupation*, in N. Aruri (Ed.), *Occupation Israel Over Palestine*, Association of Arab-American University Graduates, Belmont MA, 1989, pp. 511-535.

²⁸ Ministry of Education (MOE), General Administration of Curricula (Palestinian Curriculum Development Center), *First Palestinian Curriculum Plan*, Jerusalem, Al-Ma'aref, 1998.

²⁹ Ibidem.

³⁰ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

³¹ La maggior parte dei palestinesi sono musulmani. I cristiani rappresentano meno del dieci per cento della popolazione. L'identità religiosa non si limita però, all'Islam. La cristianità è valutata come parte integrante dell'«identità» palestinese. Il «nuovo piano di studi» offre due insiemi di corsi sulla «religione»: uno per gli studenti musulmani e uno per i cristiani. Cfr. N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

- ³² Ramzi Rihan è vicepresidente per lo sviluppo e la pianificazione all'Università di Birzeit e consulente del Ministero dell'Educazione.
- ³³ R. Rihan, *The Palestinian Educational Development Plan*, «Palestine-Israel», 8, 2, 2001, pp. 19-33.
- ³⁴ Id.
- ³⁵ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ³⁶ Said Assaf è l'allora Direttore generale per la formazione educativa e la supervisione (*Director-General of educational training and supervision*) e il supervisore del progetto di produzione dei testi.
- ³⁷ S. Assaf, personal interview, Ramallah, 4 October 1997, cit. in N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ³⁸ Nel 1994-1995 i palestinesi sono fiduciosi che gli accordi di Oslo possano portare a una forma statale e alla normalizzazione della vita.
- ³⁹ Il 2000 è un periodo di sommosse. L'«Intifada di Al-Aqsa» è principalmente dovuta a rabbia e frustrazione per anni di occupazione e per l'espansione degli insediamenti. Si tratta di una protesta contro la *leadership* dell'Autorità Palestinese e contro Israele. Si possono individuare, in periodi stimabili: l'«Intifada delle pietre» (1987-1993); l'«Intifada di Al-Aqsa» (2000-2005); l'«Intifada dei coltelli» (iniziata nel 2015). Cfr. D. Pratt, *Intifada*, Casemate Publishers, 2009.
- ⁴⁰ Così come, in linea generale, è palese la contraddizione esistente nell'asserire che «la Palestina è uno Stato amante della pace», quando essa non è ancora uno Stato e neppure una democrazia. Cfr. N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁴¹ T. Jarbawi, *Women in the Palestinian Curriculum*, Women's Affair Committee, Ramallah, 2002. Tafida Jarbawi è Preside del *Women's Teacher Training College* della *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA) con sede a Ramallah.
- ⁴² N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁴³ E.W. Said, *Culture and Imperialism*, Alfred A. Knopf, New York, 1993.
- ⁴⁴ Y. Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*, University of Chicago Press, Chicago, 1995.
- ⁴⁵ Tale riconoscimento è conferito dalla Lega degli Stati Arabi al vertice del 1974, tenutosi a Rabat, in Marocco.
- ⁴⁶ Si veda la nota 39.
- ⁴⁷ Alcune di queste tematiche sono oggetto delle poesie che vengono proposte agli studenti. Cfr. N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁴⁸ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁴⁹ Y. Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*, University of Chicago Press, Chicago, 1995.
- ⁵⁰ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁵¹ I.R. Manners, B.M. Parmenter, *The Middle East: Geographic Preface*, in D.J. Gerner (Ed.), *Understanding the Contemporary Middle East*, Lynne Rienner, Boulder CO, 2000, pp. 5-32.
- ⁵² D. Massey, *Places and their Pasts*, «History Workshop Journal», 39, 1995, pp. 182-192.
- ⁵³ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.
- ⁵⁴ J. Greenberg, *Palestinian Maps for a Nation That Doesn't Exist Yet*, «The New York Times», 27 June 1997.
- ⁵⁵ Il 29 novembre 1947 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta il piano di ripartizione della Palestina. La risoluzione raccomanda la creazione di uno Stato arabo e uno Stato ebreo indipendenti e di un regime internazionale speciale per la città di Gerusalemme. Il piano prevede la cessazione del mandato britannico, il progressivo ritiro delle forze armate britanniche e la delimitazione dei confini tra i due Stati arabo ed ebreo e Gerusalemme. Cfr. A.L. Avneri, *The Claim of Dispossession: Jewish Land Settlement and the Arabs, 1878-1948*, Transaction Publishers, 1984; M. Sicker, *Reshaping Palestine: From Muhammad Ali to the British Mandate, 1831-1922*, Praeger/Greenwood, 1999; W.R. Lewis, *The British Empire in the Middle East: Arab Nationalism, the United States, and Postwar Imperialism*, Oxford University Press, 1985; B. Morris, *1948: A History of the First Arab-Israeli War*, Yale University Press, 1 October 2008.
- ⁵⁶ Ministry of Education (MOE), *Clarification 2: Highlights on the Palestinian Experience in Curriculum Development*, Ramallah, Palestinian Authority, 2002.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

⁵⁹ J. Greenberg, *Palestinian Maps for a Nation That Doesn't Exist Yet*, «The New York Times», 27 June 1997.

⁶⁰ Il 29 novembre 1947 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta il piano di ripartizione della Palestina. La risoluzione raccomanda la creazione di uno Stato arabo e uno stato ebreo indipendenti e di un regime internazionale speciale per la città di Gerusalemme. Il piano prevede la cessazione del mandato britannico, il progressivo ritiro delle forze armate britanniche e la delimitazione dei confini tra i due Stati arabo ed ebreo e Gerusalemme. Cfr. A.L. Avneri, *The Claim of Dispossession: Jewish Land Settlement and the Arabs, 1878–1948*, Transaction Publishers, 1984; M. Sicker, *Reshaping Palestine: From Muhammad Ali to the British Mandate, 1831–1922*, Praeger/Greenwood, 1999; W.R. Lewis, *The British Empire in the Middle East: Arab Nationalism, the United States, and Postwar Imperialism*, Oxford University Press, 1985; B. Morris, *1948: A History of the First Arab-Israeli War*, Yale University Press, 1 October 2008.

⁶¹ Ministry of Education (MOE), *Clarification 2: Highlights on the Palestinian Experience in Curriculum Development*, Ramallah, Palestinian Authority, 2002.

⁶² Ibidem.

⁶³ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

⁶⁴ N. Brown, *Palestinian Politics after the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California, Berkley, 2003. Il testo di quella che viene definita *legge fondamentale temporanea* (*temporary Basic Law*) può essere reperito all'indirizzo: [https://en.wikisource.org/wiki/Constitution_of_Palestine_\(2003\)](https://en.wikisource.org/wiki/Constitution_of_Palestine_(2003)) (aggiornato al 17 luglio 2015, consultato il 23 maggio 2017).

⁶⁵ Yāsser Arafāt (1929-2004) politico simbolo della causa palestinese, è stato leader di al-Fatāh (si veda la nota successiva) e Presidente dal 1969 del Comitato esecutivo dell'Organizzazione per la Liberazione della Palestina. Nel 1994 è Presidente e Ministro dell'Interno dell'Autorità Nazionale Palestinese, nata dagli accordi di Oslo, per i quali, insieme ai leader israeliani Shimon Peres e Yitzhak Rabin, riceve il premio Nobel per la pace. È portavoce e rappresentante della causa palestinese nel difficile processo di negoziazione con Israele, perseguendo la via del dialogo fino alla fine degli anni Novanta. Il fallimento dei negoziati di Camp David (2000), l'esplosione di nuove violenze e i numerosi attacchi terroristici compiuti dai gruppi estremisti portano a una sua progressiva emarginazione in qualità di interlocutore nei processi di pace da parte del governo israeliano. Cfr. Enciclopedia Treccani (<http://www.treccani.it/enciclopedia/yasser-arafat/>); H. Cobban, *The Palestine Liberation Organisation: People, Power and Politics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984; A. Gowers e T. Walker, *Arafat: The Biography*, Virgin Books, 2005.

⁶⁶ *Fatah* è un'organizzazione politica e paramilitare palestinese facente parte dell'Organizzazione per la liberazione della Palestina (PLO). Yāsser Arafāt è il suo fondatore. Cfr. Y. Sayigh, *Armed Struggle and the Search for State, the Palestinian National Movement, 1949–1993*, Oxford University Press, 1997; S.K. Abusrish, *Arafat, From Defender to Dictator*, Bloomsbury Publishing, New York, 1998; *Al-Fatah Al-'Asifa*, GlobalSecurity.org (<http://www.globalsecurity.org/military/world/para/al-fatah.htm>); H. Baumgarten, *The three faces/phases of Palestinian nationalism, 1948–2005*, «Journal of Palestine Studies», 34, 4, 2005, pp. 25–48. In relazione al conflitto *Fatah-Hamas* (2006-2007): cfr. BBC NEWS, Middle East, *Palestinian rivals: Fatah & Hamas* (http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/5016012.stm); Public Broadcasting Service (PBS), *Fatah vs. Hamas*, 14 August 2007 (<http://www.pbs.org/wnet/wideangle/episodes/gaza-e-r/fatah-vs-hamas/?p=1227>).

⁶⁷ La stragrande maggioranza dei palestinesi crede che la PA e i suoi funzionari siano corrotti e circa il 60%, per paura, evita di formulare apertamente delle critiche. Cfr. N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

⁶⁸ R. Rihan, *The Palestinian Educational Development Plan*, «Palestine-Israel», 8, 2, 2001, pp. 19-33; N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

⁶⁹ N. Hovsepian, *Palestinian education in a virtual state*, in O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, Routledge, USA e Canada, 2010, pp. 125-156.

Problemi ambientali e migrazioni: riflessioni pedagogiche e prospettive educative

Environmental problems and migrations: pedagogical reflections and educational perspectives

GABRIELLA CALVANO

The current migratory flows are increased by the presence of people moving because their territories no longer provide the essential conditions for living. This contribution outlines the phenomenon of environmental migration and proposes education for global citizenship as an opportunity to reflect on individual responsibilities that may be the source of these phenomena.

KEYWORDS: MIGRATION, ENVIRONMENT, CLIMATE CHANGE, GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

«La migrazione è un fattore evolutivo fondamentale, da sempre»¹, in quanto strategia di adattamento e fenomeno costitutivo della nostra specie. Da circa trent'anni le migrazioni economiche sono state affiancate dalle migrazioni ambientali, una particolare categoria di spostamenti, spesso forzati, generatisi in seguito al divenire inospitali da parte di alcuni ecosistemi per cause anche di natura antropica².

Già nel 2015 l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati riconosceva la connessione tra problemi ambientali e migrazioni forzate³: si tratta di problemi 'mondiali', non solo perché trascendono i confini nazionali della politica, ma perché sono problemi concreti e contestualizzati, sono qui e ora. E, stanti le previsioni delle Agenzie internazionali, i problemi ambientali stanno provocando cambiamenti geopolitici e demografici che condizioneranno anche i prossimi decenni e che potranno essere all'origine di fenomeni migratori di una portata assolutamente notevole.

Questioni ambientali e migrazioni: rotte quotidiane e consapevolezza (troppo spesso) sopite

Nonostante la scarsa conoscenza del fenomeno delle migrazioni ambientali e della sua gravità sociale, si fa sempre più evidente la stretta relazione che sussiste tra situazione ambientale, livelli di vivibilità e necessità di

abbandonare il proprio territorio: si tratta di fenomeni complessi, laddove ai fattori ambientali si associano quasi sempre problemi di carattere sociale, economico, politico, culturale.

Fino a qualche tempo fa la componente ambientale non era considerata in modo puntuale nel campo degli studi migratori: è questo uno dei motivi per i quali la categoria dei rifugiati ambientali ancora oggi fa fatica ad essere compresa e accettata, rendendo le situazioni scaturenti da tali flussi di non semplice gestione. Basti pensare alla profonda confusione tra le espressioni: migranti ambientali, migranti climatici, ecoprofughi, rifugiati ambientali... usate spesso in maniera indifferenziata e per la cui comprensione si rimanda al contributo di Michael Renner nel Rapporto sullo Stato del Pianeta del 2013⁴.

Negli anni, molti sono stati i tentativi di definire chi siano realmente i rifugiati ambientali⁵, ovvero coloro i quali

«non possono più garantirsi mezzi sicuri di sostentamento nelle loro terre di origine a causa di fattori ambientali di portata inconsueta [...] Di fronte a queste minacce tali persone ritengono di non avere alternative alla ricerca di un sostentamento altrove, sia all'interno del loro paese che al di fuori, sia su base semipermanente che su base permanente»⁶.

I problemi dell'ambiente sono un'emergenza planetaria. Il suo degrado implica maggiore povertà per tutti, ma chi è già povero risentirà in misura drammaticamente maggiore di questo progressivo depauperamento: «la globalità del rischio non implica, ovviamente, un'equità globale del rischio», affermava Beck, evidenziando la regola de *l'inquinamento segue i poveri*⁷.

Non è un caso allora se, nel periodo compreso tra il 1970 e il 2000, il più alto deflusso della popolazione è stato registrato nei venti Paesi considerati più vulnerabili dal punto di vista climatico, dove il flusso migratorio ha interessato circa il 10% della popolazione totale⁸.

«È tragico l'aumento dei migranti che sfuggono la miseria aggravata dal degrado ambientale, i quali non sono riconosciuti come rifugiati nelle convenzioni internazionali e portano il peso della propria vita abbandonata senza alcuna tutela normativa»⁹:

Finlandia e Svezia sono, infatti, gli unici due Paesi al mondo che nella strategia migratoria nazionale prevedono misure di accoglienza per coloro i quali fuggono da situazioni ambientali inconciliabili con la sopravvivenza della vita umana.

I motivi per i quali le migrazioni ambientali possono verificarsi sono differenti:

- per l'intensificarsi di eventi meteorologici estremi, i quali non provocano migrazioni permanenti o di lunga durata, ma, in genere, movimenti all'interno della stessa nazione: si pensi al recente passaggio dell'uragano Irma e alle conseguenze che ne sono derivate non solo in termini economici ed ambientali, ma anche sociali a causa degli spostamenti di centinaia di migliaia di persone;
- per l'aggravamento della siccità, che può causare esodi di massa, come avviene nell'Africa Subsahariana. Migrare diviene allora una delle poche speranze per sopravvivere. Si tratta di movimenti, però, che solo in pochi possono affrontare perché migrare implica costi economici quasi mai sostenibili da popolazioni in condizione di povertà estrema;
- per l'innalzamento del livello dei mari, il quale provoca migrazioni necessarie e irreversibili, anche per le inevitabili conseguenze sull'agricoltura e, quindi, sulla produzione

alimentare... come sta avvenendo in alcune piccole isole del Pacifico.

Le migrazioni ambientali possono non essere causate esclusivamente da eventi catastrofici lenti o improvvisi, ma essere il risultato diretto delle attività umane sugli ecosistemi: della costruzione di dighe e di altre infrastrutture, dell'agricoltura intensiva, della presenza di industrie, ma anche del *land grabbing*, termine con cui si definisce l'acquisizione da parte di compagnie e *lobby* di terre ricche e produttive sottratte ai loro abitanti e accompagnando tali privazioni quasi sempre con la violazione dei diritti umani e dei diritti civili e politici.

Nel 2030 si stima che quasi 250 milioni di persone si troveranno nella condizione di dover migrare per cause di natura ambientale e climatica¹⁰, dato questo non particolarmente eclatante se si riconosce come molte delle guerre scoppiate negli ultimi decenni sono sorte a seguito di problemi ambientali provocati dall'uomo. Le guerre per l'acqua, per l'approvvigionamento energetico, per la corsa alle risorse naturali sono spesso all'origine di un ulteriore impoverimento degli ecosistemi e del clima globale, essendo all'origine di processi di desertificazione causati dall'utilizzo di armi chimiche (è quanto è accaduto e continua ad accadere nella devastata Siria).

I migranti ambientali non hanno la responsabilità degli eventi che li spingono ad andar via dal loro Paese, eventi che spesso sono causati dalle conseguenze dai comportamenti di chi abita nelle nazioni ad alto reddito. È il motivo per il quale i Paesi ricchi dovrebbero dar prova della massima disponibilità alla tutela dell'ambiente anche se non sono loro i più vulnerabili alle catastrofi e ai mutamenti ambientali e climatici.

Rispettare e salvaguardare i diritti umani e i diritti della natura è fondamentale nella costruzione di una giustizia ambientale e sociale globale, perché la «mancanza di reazioni di fronte a questi drammi [...] – sarebbe – un segno della perdita di quel senso di responsabilità per i nostri simili su cui si fonda ogni società civile»¹¹.

Per affrontare il fenomeno delle migrazioni ambientali: responsabilità collettiva e necessità politica

Non è possibile negare la stretta connessione fra i temi economici e sociali nonché tra gli atteggiamenti individuali e i problemi ambientali¹². Le migrazioni ambientali, come di fatto abbiamo visto, sono una delle forme che può assumere l'ingiustizia sociale provocata dal sistema economico e produttivo. Si tratta di «un'ondata migratoria silenziosa che rappresenta le vittime di un sistema di produzione e consumo che ha ampiamente superato i limiti ecologici del pianeta»¹³.

A superare tali limiti non sono quasi mai i Paesi vulnerabili, quelli che poi vedono le proprie popolazioni costrette ad andar via per cercare condizioni ambientali più favorevoli alla vita umana, ma i Paesi più opulenti. Per questo si fa urgente far comprendere ai cittadini del mondo come tali migrazioni siano responsabilità di ciascuno e come il solo riconoscimento del diritto internazionale nei confronti di questa categoria di migranti non sia sufficiente a lenire il problema: bisognerebbe lavorare su tutti quei fattori che possono essere all'origine del degrado ambientale e dei movimenti migratori da esso derivanti. I Paesi che in passato hanno emesso un grande quantitativo di gas serra hanno la «responsabilità morale di offrire un'assistenza adeguata»¹⁴: diventano sempre più cruciali il ruolo della politica e quello della scienza per valutare in modo adeguato gli effetti, anche migratori, dei problemi ambientali e decidere interventi e azioni necessari ed efficaci.

Affrontare in modo serio il problema delle migrazioni ambientali e climatiche vuol dire impegnarsi ad individuare e attuare politiche di mitigazione e adattamento in grado di tener conto della capacità di carico del pianeta, ma anche delle profonde disuguaglianze che questi fenomeni generano, disuguaglianze che vanno comprese in profondità e limitate.

«Affinchè le migrazioni del futuro possano essere ordinate, sicure, regolari e responsabili, servono un pensiero politico che studi e contrasti i pregiudizi e un'azione politica in grado di prendere decisioni oggi i cui effetti [...] potranno essere apprezzati dalle generazioni a venire. [...] La virtù necessaria in questa impresa è anche una delle più scarse al

momento: la lungimiranza. Verso il passato e verso il futuro»¹⁵.

È urgente pensare e costruire una nuova etica delle relazioni internazionali, che si fondi sulla consapevolezza delle responsabilità che, nell'era geologica dell'Antropocene, tutti e ciascuno abbiamo sul verificarsi dei problemi e delle catastrofi ambientali, riscoprendo la comune appartenenza al genere umano, arginando quel processo di globalizzazione dell'indifferenza già in atto da tempo¹⁶, restituendoci la speranza che è sempre possibile cambiare rotta¹⁷. Una speranza intesa come concetto profondamente politico poiché «richiama l'impegno comune a costruire giustizia»¹⁸. Una speranza che, in quanto nemica della menzogna, ha bisogno di educazione e cultura, fondamentali per la ricerca della verità.

Recuperare, attraverso l'educazione e la cultura, le responsabilità individuali e collettive può consentire di andare oltre la

«strisciante, quotidiana "educazione alla disumanità" che rischia di farci precipitare in un modello sociale dove le differenze non sono più iscritte solo nella condizione economica, ma addirittura in quella umana. Un modello fondato sui rapporti di forza e sull'idea che a decidere del destino di una persona siano l'etnia e il territorio [...] e che dunque sia normale dare a uno e togliere all'altro dal momento che la povertà è una colpa e la diversità una vergogna»¹⁹.

Siamo di fronte a una questione che non può non essere, dunque, anche educativa, una questione che si proponga di favorire la diffusione di una cultura dell'accoglienza, della solidarietà, del rispetto, della reciprocità, accanto a buone pratiche e stili di vita che tutelino l'ambiente e il pianeta, consapevoli che «i rischi ecologici sono rischi nascosti, che in gran parte sfuggono alla percezione quotidiana [...] – e che – non li si può circoscrivere in una dimensione locale»²⁰.

Costruire percorsi di formazione legati alle questioni ambientali e globali, nonché alle loro conseguenze, può favorire la consapevolezza delle responsabilità di tutti e di ciascuno, contribuendo a sviluppare una maggiore comprensione delle migrazioni ambientali in quanto fenomeno che riguarda tutti da vicino e che incide sul futuro²¹. È un futuro che non possiamo progettare

esattamente come lo vorremmo, ma che possiamo meglio comprendere nella misura in cui riusciamo a «costruire un quadro del presente storico che ci possa fornire il giusto equilibrio tra utopia e disperazione»²².

Guardare il fenomeno delle migrazioni ambientali e costruire percorsi educativi adeguati ed efficaci sono diventate, indubbiamente, esigenze urgenti anche per l'Italia, non solo perché Paese di accoglienza di migliaia di migranti (molti dei quali probabilmente per motivi di carattere ambientale), ma in quanto Stato in cui, negli ultimi anni, non sono state poche le occasioni in cui migliaia di nostri connazionali hanno dovuto spostarsi entro i confini nazionali o in seguito a catastrofe (il terremoto aquilano, quello emiliano, quello del Centro Italia e quello recentissimo di Ischia ne sono la perfetta esemplificazione) o in seguito a condizioni ambientali particolarmente sfavorevoli per la salute (si pensi anche solo al caso tarantino).

Educare alla cittadinanza globale per far fronte alla sfida delle migrazioni ambientali

L'educazione può essere all'origine di un cambiamento di rotta significativo per la società: per i valori di cui si fa portatrice, per gli atteggiamenti e i comportamenti che induce e genera. Ciò che occorre è promuovere una cittadinanza responsabile nei confronti dell'umanità e del pianeta, nella consapevolezza che

«viviamo in un mondo che si è fatto unico. Un solo singolo sistema interdipendente che deve ricostruire le regole della convivenza. E deve farlo invertendo l'ottica tradizionale. Non siamo più singoli paesi che definiscono le loro relazioni alla luce degli interessi interni. Le agende politiche nazionali dipendono da quello che succede nel mondo»²³.

La comprensione e l'accettazione degli attuali movimenti migratori sarà possibile solo nella misura in cui saranno garantiti percorsi formativi capaci di far sviluppare un pensiero autenticamente ecologico, grazie al quale conoscere le reali situazioni ambientali che spingono i migranti a spostarsi dai loro Paesi d'origine e trovare le ragioni per comprenderli ed accoglierli, andando anche a contrastare una comunicazione mediatica che non favorisce l'inclusione e il dialogo interculturale e che

punta sugli impatti emotivi che le migrazioni non di rado generano²⁴. Occorre recuperare per l'educazione un obiettivo prioritario, quello che Martha Nussbaum chiama 'coltivare l'umanità', in base a cui ciascuno non si riconosce appartenenti solo ad un gruppo, ad una nazione, ma sa di essere cittadino di un mondo interconnesso²⁵, laddove

«[...] l'idea di cittadinanza, se viene declinata nella sua connotazione più propriamente politica, rimanda a un far parte significativo, che non è solo convivenza nel medesimo luogo [...] ma è assumersi la responsabilità di con-vivere in una società e in tal senso è un agire politico»²⁶.

Il modo di intendere l'educazione alla cittadinanza non sembra più adeguato a rispondere alle sfide complesse di educare nell'era planetaria: essere cittadini del mondo vuol dire non pensarsi più come parte di un singolo territorio, ma «concittadini coscienti e responsabili del comune 'villaggio mondo'»²⁷.

L'educazione alla cittadinanza globale può aiutare le persone ad accrescere conoscenze, competenze e comportamenti per impegnarsi in efficaci azioni individuali e collettive a livello locale, proiettati in vista di un futuro migliore a livello globale.

L'attenzione, anche di tipo politico, che a livello mondiale si è sviluppata attorno all'educazione alla cittadinanza globale ha visto un incremento soprattutto negli ultimi cinque anni in seguito a:

- l'istituzione della *Global Education First Initiative*, proposta dall'ex Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki Moon,
- il lancio dell'Agenda2030 che, all'interno del quarto dei suoi 17 goal sottolinea come una delle aree tematiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile debba essere l'educazione alla cittadinanza globale.

Obiettivo primario dell'educazione alla cittadinanza globale è fare in modo che tutte le persone si impegnino e partecipino sia a livello locale che globale nella risoluzione delle sfide e delle situazioni di crisi, allo scopo di costruire un mondo più pacifico, più giusto, più tollerante, più sicuro, più inclusivo, più sostenibile²⁸.

«Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values, attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world. [...] take a multifaceted approach, employing concepts and methodologies already applied in other areas, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding and aims to advance their common objectives. [...] applies a lifelong learning perspective, beginning from early childhood and continuing through all levels of education in adulthood, requiring both formal and informal approaches, curricular and extracurricular interventions»²⁹.

Per comprendere le questioni globali occorre che esse siano connesse ai bisogni e allo stile di vita di chi apprende: cambiamenti climatici, diritti umani, migrazioni forzate devono essere poste come questioni locali e globali al contempo. L'educazione alla cittadinanza globale fornisce questa opportunità favorendo lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e di una possibile, conseguente, maggiore partecipazione. I problemi che oggi ci troviamo a vivere e ad affrontare sono problemi globali, che necessitano di un approccio interdisciplinare e transdisciplinare e che possono essere meglio compresi se hanno un qualche rimando alla vita reale, al vissuto di ognuno, alle responsabilità personali.

Bisognerà favorire il passaggio dall'educazione alla cittadinanza globale all'educazione attraverso la cittadinanza globale, favorendo percorsi di responsabilizzazione e partecipazione e concentrandosi sul comportamento e sui valori necessari a generare cambiamento.

L'educazione alla cittadinanza globale si propone dunque come

«un orizzonte pedagogico che consente di comprendere e di riconcettualizzare vecchi problemi entro una rinnovata prospettiva educativa capace di dare nuovi significati ai problemi della cittadinanza in società globali, plurali eterogenee. È quindi un'area tematica che assume all'interno del curricolo un ruolo unificatore, ciò che l'UNESCO definisce framing paradigm»³⁰.

Alla politica e alla pedagogia, il cui dialogo è di rilevante, il compito di indicare i dispositivi per affrontare tali sfide e i traguardi da raggiungere, proponendo spazi, forme, opportunità di esercizio della cittadinanza globale.

Conclusioni

La cittadinanza globale si pone oggi come una sfida, da porre al centro dei processi e delle politiche dell'educazione e della formazione, nella quale acquisisce un senso rinnovato la relazione persona-mondo-cittadinanza. All'educazione ancora una volta il compito di saper guardare oltre il qui ed ora, di saper «riconoscere le dinamiche del proprio tempo, assumere le sfide che vengono avanzate per fare in modo che la storia porti il segno delle nostre scelte per la costruzione del bene comune»³¹.

L'educazione alla cittadinanza globale, nelle sue molteplici dimensioni e caratterizzazioni, rappresenta oggi probabilmente la sfida più importante di un'educazione alla politica che, nel nostro Paese, ha bisogno di farsi più viva, più condivisa, più efficace, più visibile.

GABRIELLA CALVANO
University of Bari

¹ V. Calzolaio, T. Pievani, *Libertà di migrare. Perché ci spostiamo da sempre ed è bene così*, Einaudi, Torino 2016, p. VII.

² Cfr. Internal Displacement Monitoring Centre, in <http://www.internal-displacement.org/>. Ultima consultazione 16 settembre 2017.

³ UNHCR, *The environment & climate change*, Geneva 2015. In www.unhcr.org/540854f49. Ultima consultazione 25 agosto 2017.

⁴ M. Renner, *Cambiamenti climatici e migrazioni*, in Worldwatch Institute, *State of the World 2013. È ancora possibile la sostenibilità?*, Edizioni Ambiente, Milano 2013, pp. 386-396.

- ⁵ E. El-Hinnawi, *Environmental Refugees*, United Nations Environmental Programme, Nairobi, Kenya 1985; J. L. Jacobson, *Environmental Refugees: A Yardstick of Habitability*, Worldwatch Institute, Washington DC, USA 1988.
- ⁶ N. Myers, *Esodo ambientale. Popoli in fuga da terre difficili*, trad. it. Scifo C. e Severin A., Edizioni Ambiente, Milano 1999, p. 18.
- ⁷ U. Beck, *Il Manifesto Cosmopolitico*, trad. it. Pagano F., Asterios Editore, Trieste 2000, p. 10.
- ⁸ E. Wilkinson, L. Schipper, C. Simonet, Z. Kubik, *Cambiamento climatico, migrazioni e Agenda2030*, «Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile», n. 1, Il Mulino, Bologna 2017, pp. 148-174.
- ⁹ Francesco I, *Laudato si. Enciclica sulla cura della casa comune*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2015, n. 25, pp. 46-47.
- ¹⁰ Legambiente, *Profughi ambientali: cambiamento climatico e migrazioni forzate*, Roma 2011.
- ¹¹ Francesco I, *Laudato si. Enciclica sulla cura della casa comune*, cit., n. 25, pp. 46-47.
- ¹² A. Sen, *Globalizzazione è libertà*, trad. it. Bono G., Mondadori, Milano 2002, p. 113.
- ¹³ S. Altiero S., M. Marano, *Crisi ambientali e migrazioni forzate. L'“ondata” silenziosa oltre la fortezza Europa*, Associazione A SUD-CDCA, Roma 2016, p. 8.
- ¹⁴ E. Piguet, *Migrazione, ambiente, cambiamento climatico: una visione complessiva*, in «Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile», n. 1, p. 17.
- ¹⁵ V. Calzolaio, T. Pievani, *Libertà di migrare. Perché ci spostiamo da sempre ed è bene così*, cit., p. 130.
- ¹⁶ Francesco I, *Laudato si. Enciclica sulla cura della casa comune*, cit., n. 52, p. 66.
- ¹⁷ *Ivi*, n. 61, p. 71.
- ¹⁸ L. Ciotti, *La speranza non è in vendita*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011, p. 122.
- ¹⁹ *Ivi*, p. 30.
- ²⁰ U. Beck, *Conditio Humana. Il rischio nell'età globale*, trad. it. Sandrelli C., Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 170-171.
- ²¹ A. Giddens, *La politica del cambiamento climatico*, trad. it. Barile G., Il Saggiatore, Milano 2015, p. 10.
- ²² A. Appadurai, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, trad. it. Moneta M. e Ottieri M. P., Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 8.
- ²³ A. Sen, P. Fassino, S. Maffettone, *Giustizia globale*, Il Saggiatore, Milano 2006, p. 10.
- ²⁴ R. Persi, *Ambiente e Intercultura*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa 2017, pp. 51.
- ²⁵ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it. Paderni S., Carocci, Roma 2006.
- ²⁶ G. Del Gobbo, *Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri*, in C. Coggi, P. Ricchiardi (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, p. 34.
- ²⁷ F. Telleri, B. Bellanova, *Dai diritti dell'uomo ai diritti del pianeta. Presentazione dell'edizione italiana*, in F. Gutierrez, C.R. Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2000, pp. 11.
- ²⁸ UNESCO, *The ABCs of Global Citizenship Education*, Paris 2016, p. 2. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232e.pdf>. Ultima consultazione 2 settembre 2017.
- ²⁹ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objects*, Paris 2015. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>. Ultima consultazione 29 luglio 2017, p. 15.
- ³⁰ M. Tarozzi, *Educare alla cittadinanza globale fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità*, in I. Loiodice, S. Ulivieri, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, cit., p. 228.
- ³¹ L. Santelli Beccegato, *Interculturalità. Cosa se no?*, in L. Santelli Beccegato (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante Editori, Bari 2003, p. 9.

Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto “*I Have Rights*”

Learning and teaching intercultural competence at school: the project “*I Have Rights*”

MARIO GIAMPAOLO, CLAUDIO MELACARNE

In the paper the authors reflect on the teachers' professional development in multicultural schools. The transformation of the Italian school impels teachers to reconsider their perspectives and patterns of meaning in order to promote participative and collaborative learning useful to validate knowledge. Moreover, the contribution introduces and deepens elements related to the definition of intercultural competence. Acquiring this competence could allow teachers to manage cultural diversity in class. Finally, the contribution reports the results of a questionnaire conducted during the first phase of a research project titled "I Have Rights". The questionnaire aims to define a framework of the Tuscany region teacher's perceptions and attitudes on issues related to multiculturalism. The results obtained show, among others, strong availability to the reception of immigrants and the awareness of the importance of updating didactic practices.

KEYWORDS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT, DIDACTIC PRACTICES, INTERCULTURAL COMPETENCE, MULTICULTURAL CLASSROOM, DIVERSITY MANAGEMENT

Il presente contributo si situa nel contesto di più ampio progetto di ricerca denominato “*I Have Rights*”, condotto dall'Università di Siena in *partnership* con università e organizzazioni che lavorano nel campo dell'educazione e della formazione in Belgio, Francia, Grecia, Lituania e Portogallo. Il progetto mira a fornire agli insegnanti della scuola secondaria le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare le aule multiculturali attraverso l'acquisizione di competenze fondate sulla comprensione dei diritti umani e dei valori di non discriminazione. Assumono, quindi, un ruolo predominante all'interno del progetto e del presente contributo i temi dello sviluppo professionale degli insegnanti e dei contesti scolastici multiculturali.

Il contributo muove da studi ormai accreditati sulla natura dell'apprendimento nella vita quotidiana (Stenberg, 2000) che evidenziano come la scuola ha difficoltà a intercettare importanti aspetti che caratterizzano i percorsi di carriera e di vita delle persone (Sennett, 2008). La scuola deve configurarsi, oggi, non solo come luogo di trasmissione di saperi, ma come contesto dove gli insegnanti sono chiamati a facilitare la costruzione, la rielaborazione e l'attualizzazione delle conoscenze funzionali allo sviluppo degli studenti e delle comunità alle quali appartengono. La

trasformazione della scuola in senso sempre più multiculturale (Rapporto Miur-Ismu, 2016) accentua questa sfida e impone agli insegnanti per primi di riconsiderare le proprie prospettive di significato e dotarsi delle competenze necessarie al fine di promuovere in classe delle *learning communities* (Burden, 2016), nelle quali l'apprendimento diventa un processo di partecipazione e collaborazione con cui validare la conoscenza.

Dopo aver presentato una riflessione sulle caratteristiche dell'insegnante nella scuola multiculturale e aver introdotto il concetto di competenza interculturale, gli autori descriveranno la prima parte del progetto “*I Have Rights*” che mira ad avere un quadro delle percezioni e delle attitudini degli insegnanti su questioni riguardanti i fenomeni della multiculturalità e della discriminazione nei contesti di vita e di lavoro.

L'insegnante critico-riflessivo nella scuola multiculturale

Le azioni dell'insegnante, pur configurandosi come interventi intenzionali e consapevoli, implicano sempre

una mobilitazione di conoscenze, saperi, rappresentazioni, teorie possedute ma non sempre validate, verificate e negoziate. Qualsiasi professionista, compreso l'insegnante, utilizza delle assunzioni che gli permettono di dare senso all'esperienza che incontra. Queste sono le credenze che abbiamo sul mondo e sono così radicate nel nostro modo di pensare che non hanno necessità di essere spiegate. Molti studiosi utilizzano termini diversi per descrivere queste credenze. Mezirow le definisce "prospettive di significato" descrivendole come

«un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza» (Mezirow & Taylor 2009, p. 40).

Brookfield le descrive come *hunting assumptions* (Brookfield, 1995) e le divide in tre categorie:

1. assunzioni paradigmatiche, «cioè gli assiomi strutturali che utilizziamo per dare ordine al mondo» (p. 2);
2. assunzioni prescrittive, «cioè gli assunti attraverso i quali ci aspettiamo che una determinata cosa debba succedere in una circostanza particolare» (p. 3);
3. assunzioni causali, «ovvero gli assunti che ci aiutano a comprendere come le diverse parti di un sistema lavorano insieme e le condizioni entro cui immaginare come cambiare tale processo» (p. 4).

Tabella 1 Esempi di assunzioni (tratto da Brookfield, 1995)

Tipologia di assunzioni	Esempio
Paradigmatiche	La convinzione che l'apprendimento di un sapere è un qualcosa che avviene nella mente di un soggetto e non è il frutto di un lavoro collettivo.
Prescrittive	Sono gli assunti che ci dicono per esempio come gli insegnanti o gli studenti dovrebbero comportarsi, quale dovrebbe essere il progetto

	didattico che dovrebbe essere seguito da una classe, quali dovrebbero essere i rispettivi obblighi tra insegnanti e studenti.
Causali	Sono gli assunti che utilizziamo quando facciamo un contratto di apprendimento con gli studenti e ci aspettiamo che questo aumenti il loro coinvolgimento, perché appunto abbiamo concordato con loro un percorso (es.: se prendo un accordo, poi questo verrà rispettato). Un altro caso è quando un insegnante utilizza lo stimolo negativo (es: una nota sul registro) pensando che generi un comportamento positivo.

Kelly (2004), inserendosi all'interno del filone di ricerca denominato alternativismo costruttivo, secondo il quale esistono molteplici modalità alternative ugualmente valide per interpretare la realtà, conia invece il concetto di *personal constructs*. Si tratta di schemi mentali mediante i quali le persone interpretano se stesse e la realtà che le circonda. Fondando la propria ricerca sul modello psicologico di Perry (1970) e su ricerche di carattere filosofico, King e Kitchener (2004) utilizzano invece i concetti di *view of knowledge* e *concept of justification*. Lo studio di King e Kitchener dimostra empiricamente come il modo in cui i soggetti si rappresentano la conoscenza influenza il modo in cui giustificano alcune azioni piuttosto che altre.

Tutti questi contributi, pur utilizzando termini differenti, concordano nel ritenere che vi siano delle prospettive che determinano le condizioni sulla base delle quali si genera il significato di un'esperienza. Ad esempio, quando un insegnante utilizza una prospettiva di significato, ordina selettivamente ciò che vorrebbe far apprendere e il modo in cui questo apprendimento avviene nei suoi studenti. In sintesi «le prospettive di significato ci forniscono dei criteri per giudicare o valutare ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, il bene e il male, il bello e il brutto, il vero e il falso» (Mezirow, 2003, p. 49). Le prospettive di significato ci portano a credere che le cose siano esclusivamente come noi le vediamo o come le abbiamo viste fino ad ora e che ciò che crediamo essere la realtà non può avere alcuna interpretazione alternativa.

Per poter agire con intelligenza nei contesti di pratica professionale c'è necessità di ridiscutere le nostre assunzioni e il modo consuetudinario con cui pensiamo le cose. C'è bisogno di validare le proprie idee e le proprie assunzioni per poter guadagnare la consapevolezza necessaria per trasformare e sviluppare i nostri corsi di azione. La validazione è un processo più sociale che individuale e coinvolge non solo l'esperienza, nella quale troviamo tracce e prove che sostengono le personali rappresentazioni, ma il campo discorsivo entro cui si legittimano o meno i simboli, le narrazioni e le parole utili per comprendere un fenomeno. Per la scuola e per gli insegnanti il processo di validazione non è problema di valutazione della pratica o degli esiti dell'apprendimento, ma di riconoscimento, di scomposizione, di analisi e ricerca dei criteri e delle fonti che legittimano l'agire professionale. Grabove (1997) sostiene al riguardo che:

«la validazione del come e del che cosa un soggetto conosce e apprende è radicata nelle comunicazioni – nel discorso critico – avviene quando i soggetti sono incoraggiati a cambiare, difendere e esplicitare le loro credenze, quando sono chiamati a portare le evidenze e le ragioni a sostegno di queste credenze, quando sono incoraggiati a prendere posizione sugli argomenti» (p. 90).

Esistono due modalità per validare il proprio pensiero. La prima è la validazione empirico-analitica, la seconda è la validazione consensuale. Nel primo caso l'insegnante si muove con una prospettiva da ricercatore, indagando la prassi o le teorie per arrivare a comprendere quanto il proprio agire è valido e plausibile. Nel secondo caso l'insegnante utilizza la negoziazione per trovare un accordo consensuale sulla plausibilità di un'azione o di una pratica (Fox, 1997).

Nella validazione empirico-analitica l'insegnante ricerca le prove, i dati, le conoscenze ed i saperi che fondano e sostengono le proprie affermazioni. Questo significa ritenere che l'autorità (scientifica, normativa, morale) certifichi dei dati teorici oppure che il riscontro empirico fornisce sicurezza sulla validità del proprio ragionamento o delle proprie azioni.

Nella validazione consensuale il soggetto ricerca il consenso e una mediazione con un interlocutore al fine di comprendere ciò che intende comunicare (Habermas, 1986). La validazione consensuale si fonda quindi sulla

dialettica razionale che, a differenza della conversazione di tutti i giorni, si propone di esplicitare i criteri entro cui la conversazione prende forma e si definisce come "valida". La dialettica razionale è la ricerca di criteri condivisi entro cui sviluppare una comunicazione volta alla comprensione reciproca di un evento, alla presa di una decisione o più in generale alla definizione di un comune significato.

Diventa centrale, quindi, riconoscere quanto l'apprendimento derivi da un lavoro di comunità e di conseguenza aumentare la propria disponibilità ad accogliere le prospettive degli altri, accettando l'autorità della validazione consensuale delle idee espresse.

La competenza interculturale per gestire classi multiculturali

Nel 2006 e nel 2008 il Parlamento europeo ha definito le competenze necessarie per realizzare lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e l'occupabilità. Tra queste competenze quelle relative al concetto di intercultura, sono «la comunicazione in lingua straniera, le competenze sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturale» (Baiutti, 2016 p. 12). La comunicazione in lingua straniera è definita come: «la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni sia in forma orale che scritta in una vasta gamma di contesti sociali e culturali» (UE, 2006). Diversamente dalla comunicazione nella lingua madre «la comunicazione in lingua straniera richiede anche abilità come la mediazione e la comprensione interculturale» (UE, 2006). Inoltre è possibile trovare una definizione del concetto di competenze sociali e civiche secondo la quale queste:

«includono competenze personali, interpersonali e interculturali e coprono tutte le forme di comportamento che equipaggiano gli individui a partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare in società sempre più diversificate, per risolvere i conflitti dove è necessario» (UE, 2006).

Infine, la consapevolezza e l'espressione culturale comprendono:

«una consapevolezza del patrimonio culturale locale, nazionale e europeo e il loro posto nel mondo. Una

conoscenza di base delle principali opere culturali, incluso la cultura contemporanea popolare. È essenziale capire la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre regioni del mondo, la necessità di conservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana» (EU, 2006).

Anche il Consiglio d'Europa, nel report *“Quadro comune di riferimento Europeo per le lingue”* pone l'accento sulla competenza interculturale. Nel report si afferma che:

«in un approccio interculturale, un obiettivo centrale dell'educazione linguistica è promuovere lo sviluppo favorevole della personalità e dell'identità dell'allievo in risposta all'esperienza arricchente della diversità della lingua e della cultura» (CEFR, 2001).

Un altro importante documento che afferma l'importanza delle competenze interculturali per l'Unione Europea è il report *“Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione”* (2014). Nella sua introduzione il Consiglio dell'Europa afferma che lo sviluppo della competenza interculturale e l'educazione interculturale sono necessari per evitare manifestazioni di pregiudizio, discriminazione e odio tra le persone. Questi problemi, originati dalla disuguaglianza sociale tra cittadini europei di diverso background culturale e appartenenza, ne stanno indebolendo la convivenza pacifica. Questi riferimenti, permettono di includere il concetto di competenza interculturale tra le competenze definite fondamentali per i cittadini dall'Unione Europea.

Indagando il costrutto di competenza interculturale molti studiosi in ambito accademico descrivono un'ampia varietà di definizioni e significati. Perry e Southwell (2011) analizzando la letteratura descrivono tre concettualizzazioni principali: la competenza interculturale, la comprensione interculturale e la comunicazione interculturale.

La competenza interculturale può essere pensata come composta da conoscenza, atteggiamento, abilità e comportamento. Bennett (2008, p. 16) ha studiato le somiglianze tra diverse definizioni e affermazioni degli studiosi che generalmente parlano di «un insieme di abilità cognitive, affettive, comportamentali e caratteristiche che supportano efficaci e appropriate relazioni in diversi contesti culturali». Altre concettualizzazioni comprendono: conoscenza, atteggiamenti, comprensione, motivazione, abilità nella comunicazione verbale e non

verbale, consapevolezza comunicativa, competenza linguistica, comportamenti adeguati ed efficaci, flessibilità e tolleranza per l'ambiguità, la scoperta della conoscenza, il rispetto per gli altri, l'empatia, l'abilità di interpretazione e di relazione, le competenze di scoperta e interazione e sensibilizzazione critica (Byram, 1997; Heyward, 2002; Lustig & Koester, 2006; Hiller e Wozniak, 2009). Byram definisce la competenza interculturale come una competenza comunicativa interculturale, dove la comunicazione interculturale in un determinato contesto sociale definisce i parametri per lo sviluppo di tale competenza (1997).

La comprensione interculturale, un altro ampio concetto indicato da Perry e Southwell (2011), comprende domini cognitivi e affettivi. La conoscenza è un elemento fondamentale del costrutto; conoscenza della propria e di altre culture, ma anche di altre caratteristiche legate ad atteggiamenti come la curiosità ed il rispetto (Hill, 2006; Arasaratnam & Doerfel, 2005; Deardorff, 2006b; Heyward, 2002). L'altro elemento fondamentale della comprensione interculturale è la componente affettiva. A questo proposito Perry e Southwell (2011) presentano la concettualizzazione della sensibilità interculturale di Chen e Starosta (1998, p. 231) come un «desiderio attivo di motivare se stessi per capire, apprezzare, e accettare le differenze tra le culture». Inoltre Perry e Southwell (2011) accettano l'idea di Bennets che la sensibilità interculturale è l'esperienza della differenza culturale che dipende dal modo in cui una persona costruisce questa differenza (1993). Vale la pena ricordare che l'intensificazione del conflitto culturale in parallelo all'accelerazione del ritmo della globalizzazione rende la comprensione interculturale, una necessità imperativa (Kwok-Ying Lau, 2016).

Il terzo concetto su cui gli studiosi hanno discusso negli ultimi anni è quello della comunicazione interculturale, definita come la capacità di comunicare con persone di diverse culture in modo efficace e appropriato (Arasaratnam, 2009). A differenza dei precedenti due costrutti, Perry e Southwell (2011), citando Lustig e Koester (2006) ricordano come la comunicazione interculturale è un attributo legato ad un'associazione tra individui. Fondamentali per il concetto sono empatia, esperienza interculturale, formazione, motivazione, atteggiamento globale e capacità di ascoltare (Arasaratnam e Doerfel, 2005).

Anche se «c'è poco accordo tra gli studiosi sul modo in cui la competenza interculturale dovrebbe essere definita» (Deardorff, 2006 pp. 5-9) definizioni, significati e concettualizzazioni sembrano spesso sovrapporsi.

Per approfondire la descrizione riportata analizzeremo di seguito il modello di competenza interculturale di Deardorff. La scelta del modello di Deardorff dipende principalmente da due motivi. Il primo è il numero di citazioni che gli studi dell'autrice hanno ricevuto. Ad esempio, ricercando il suo contributo del 2006 *"Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization"* in *google scholar* è possibile notare che 1490 lavori citano questo lavoro. Il secondo motivo è che il modello di Deardorff è il primo tentativo di raggiungere una definizione condivisa del concetto di competenza interculturale tra esperti del settore educativo e formativo (Baiutti, 2016). Nel 2006 l'autrice definisce la competenza interculturale come «la capacità di comunicare in modo efficace in situazioni

interculturali sulla base delle proprie conoscenze abilità ed atteggiamenti» (pp. 247-248). Sviluppa, quindi, due rappresentazioni grafiche di competenza interculturale: il modello piramidale (**Figura 1**) e il modello processuale (**Figura 2**). Entrambi i modelli presentano atteggiamenti, conoscenze e abilità che insieme producono “risultati interni desiderati” come adattabilità e flessibilità, ma anche “risultati esterni desiderati” che permettono di comunicare e comportarsi in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali. Baiutti (2016) afferma che due sono le caratteristiche interessanti del modello di Deardorff. La piramide rappresenta graficamente che il concetto di competenza interculturale è costruito su atteggiamenti personali, spesso meno considerati rispetto alle conoscenze o alle abilità nelle concettualizzazioni di altri studiosi. Il secondo modello rappresenta un processo continuo, una competenza di apprendimento che dura lungo tutto l'arco della vita.

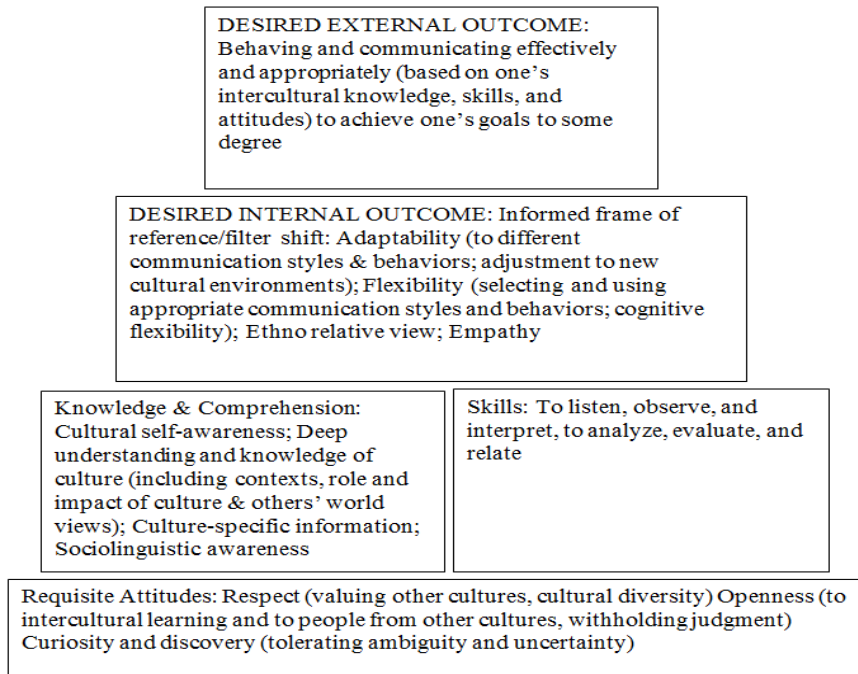


Figure 1 Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006. 2009)

Figura 1 Il modello piramidale di Deardorff (2006; 2009)

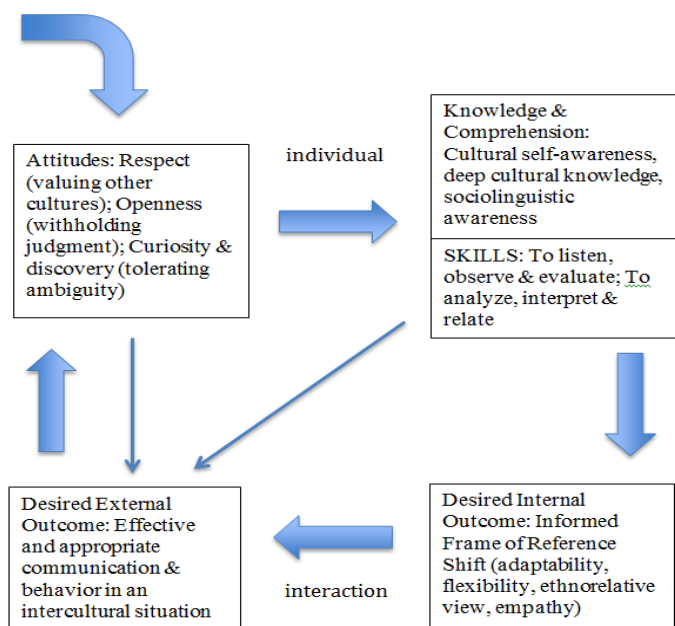


Figure 2 Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006, 2009)

Figura 2 Il modello piramidale di Deardorff (2006; 2009)

Metodo

Dopo aver descritto le caratteristiche dell'insegnante critico-riflessivo e le competenze di cui dovrebbe dotarsi, presentiamo l'inchiesta campionaria, svolta nella prima fase del progetto "*I Have Rights*". L'obiettivo della ricerca è di raccogliere informazioni per comprendere le percezioni e le attitudini degli insegnanti delle scuole secondarie, sui temi della multiculturalità e, più in generale, sulla questione della disponibilità a costruire una società capace di affrontare la diversità culturale e il rispetto per gli altri. Conoscere le percezioni e le attitudini degli insegnanti è essenziale per validarle o acquisirne di nuove, attraverso efficaci programmi di istruzione e formazione.

Il campione

Il progetto "*I Have Rights*" ha coinvolto nell'indagine campionaria gli insegnanti di scuola secondaria. In questa fase sono state scelte cinque scuole nelle province toscane di Arezzo, Grosseto, Prato e Siena, un campione rappresentativo sia per tipologia di istituto (dai licei agli istituti professionali) sia per distribuzione geografica. Sono state coinvolte, infatti, due scuole in città capoluogo (Prato

e Siena), due in città di medie dimensioni (Colle Val d'Elsa e Cortona) e una in una zona montuosa (Arcidosso). Al termine della somministrazione, svolta dal 10 al 22 gennaio 2017, sono stati raccolti 168 questionari.

Per quanto riguarda l'analisi delle caratteristiche socio-anagrafiche dei rispondenti, il primo aspetto da notare è la notevole differenza di genere: il 75% degli intervistati è donna (item 1). Poco equilibrato è, inoltre, la ripartizione dei partecipanti per gruppo di età (figura 3) che mostra i diversi *range* d'età ben rappresentati, ad eccezione del *range* 1990 e oltre (item 2).

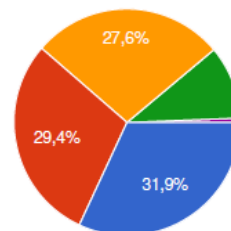


Figura 3 Età (anno di nascita)

1950-1959	n=52	31.9%
1960-1969	n=48	29.4%
1970-1979	n=45	27.6%
1980-1989	n=17	10.4%
1990 e oltre	n=1	0,6%

Il 34% dei partecipanti ha più di 25 anni di esperienza di insegnamento e il 55% ha più di 15 anni (item 6). L'81% dei rispondenti ha svolto la sua attività professionale in scuole di diverse città (item 8). Solo il 10% dei rispondenti ha frequentato corsi di formazione nel 2016 (item 10).

Strumento

Il questionario è composto da 38 item; 30 propongono *item* a risposta chiusa (mai/molto spesso; sì/no; accordo/disaccordo), 4 propongono *item* a risposta breve e 4 propongono *item* in cui è necessario assegnare un ordine d'importanza alle risposte (vedere appendice A). Il questionario si divide in tre sezioni principali: la prima parte definisce le informazioni socio demografiche dei rispondenti individuando gli anni di esperienza nell'insegnamento, le lingue conosciute e i corsi di aggiornamento professionali frequentati. La seconda sezione riguarda i diritti umani e la consapevolezza di questi nei rispondenti. Le domande fanno riferimento alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti umani, ai suoi

principi e alle loro violazioni. La terza e ultima parte del questionario riguarda le competenze necessarie per insegnare in una classe multiculturale. Le domande sono riferite all'importanza delle competenze da sviluppare e alle pratiche messe in atto dagli insegnanti nei confronti di studenti con cittadinanza non italiana.

Procedura

Il tipo di inchiesta campionaria adottato è definito trasversale poiché il questionario colleziona i dati in un solo specifico momento, consentendo la possibilità di fornire informazioni in un breve periodo di tempo, misurare attitudini, credenze e opinioni per comprendere cosa gli individui pensano di una determinata questione e rilevare i comportamenti che sottintendono le pratiche in uso in quella determinata popolazione (Cresswell, 2008).

La prima fase del percorso di ricerca sul campo è consistita nel determinare l'unità di rilevamento sulla quale sarebbe stato svolto il lavoro di ricerca (Corbetta, 2003). L'unità di rilevamento è costituita, nel caso specifico qui riportato, dall'insegnante.

In seguito, nella seconda fase della procedura, si è proceduto alla realizzazione dello strumento questionario.

La terza fase del percorso di ricerca ha riguardato la selezione delle scuole in cui svolgere la somministrazione del questionario. La scelta realizzata può essere ritenuta di convenienza poiché la somministrazione è avvenuta nelle

scuole che hanno espresso la loro disponibilità a partecipare al progetto *"I Have Rights"*.

Ottenuto il consenso del dirigente scolastico, nella quarta fase, i ricercatori si sono recati nelle scuole per somministrare il questionario agli insegnanti.

Infine l'analisi dei dati ha coinvolto il team di ricercatori multidisciplinari del progetto e ha permesso di individuare i risultati presentati e discussi in questo lavoro. I dati qualitativi e quantitativi raccolti sono stati trascritti manualmente in un file excel e per ogni specifico item è stato realizzato il calcolo delle percentuali delle risposte ottenute.

Risultati

Un primo dato che emerge dai questionari e che conferma il dato nazionale è che il 92% degli insegnanti afferma di avere studenti di origine straniera nella propria scuola (item 11). All'interno di questo contesto il 71% dei rispondenti è d'accordo con l'affermazione che la scuola deve proporsi come strumento di integrazione per gli studenti stranieri, i migranti e i rifugiati (item 31). I dati potrebbero testimoniare, inoltre, la volontà degli insegnanti rispondenti a instaurare una relazione con gli studenti stranieri (item 25). Il 39% di loro, infatti, si interessa alla storia personale di studenti le cui famiglie provengono da paesi stranieri (**figura 4**).

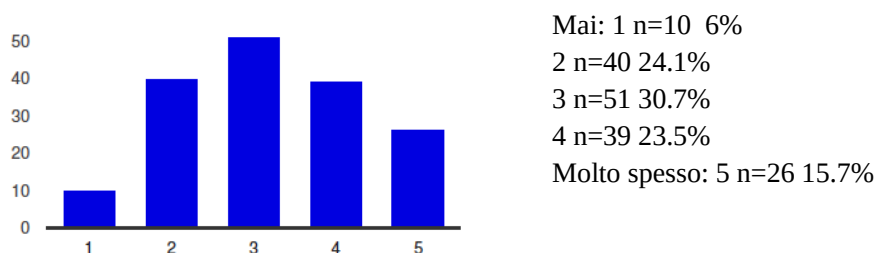


Figura 4 Generalmente chiede a studenti le cui famiglie provengono da paesi differenti informazioni sulla loro storia personale?

In seguito alla loro esperienza in classi multiculturali il 62% degli insegnanti (figura 5) sente la necessità di cambiare il proprio metodo di insegnamento (item 30).

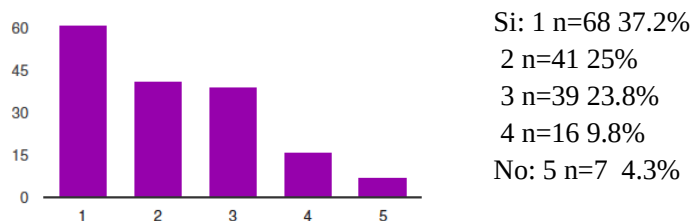


Figura 5 Ha mai rivalutato i suoi metodi di insegnamento / il suo approccio con gli studenti, dopo essere venuto a contatto con studenti con background e cultura diversi?

In relazione al cambiamento del metodo didattico utilizzato in aula, le risposte all'item 22 mostrano la forte consapevolezza dell'importanza di competenze specifiche per insegnare in una realtà multiculturale (Figura 6).

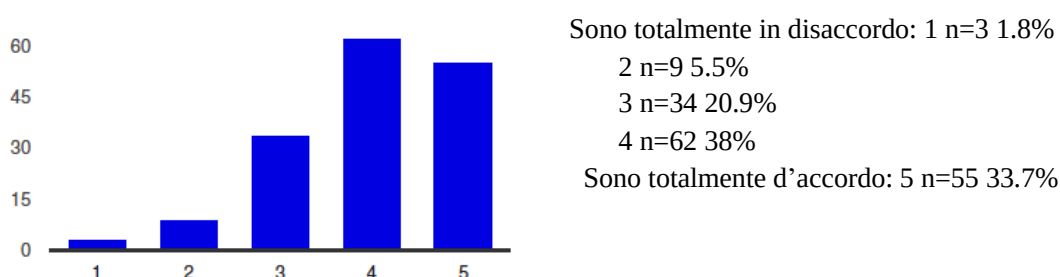


Figura 6 Ritiene che per insegnare in un contesto multiculturale siano necessarie competenze specifiche?

In particolare le risposte alla domanda quali competenze interculturali ritiene maggiormente rilevanti (item 23) l'ordine di importanza assegnato pone al primo posto l'attitudine, seguita da abilità, conoscenza e consapevolezza.

Com'è possibile osservare dai dati (figura 4), al di fuori del contesto professionale, il 78,7% degli insegnanti rispondenti afferma di socializzare con persone di nazionalità straniera (item 12), in particolar modo la socializzazione avviene all'interno di associazioni e nella rete di amici (item 12a).

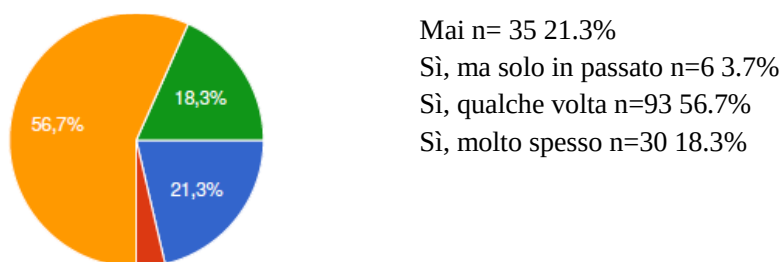


Figura 4 Le capita di trascorrere il tempo libero con persone le cui famiglie provengono da un paese diverso dal paese in cui risiede?

Il 67% degli intervistati afferma di avere vicini di casa di origine straniera (item 13), e il 76 % di loro valuta in modo positivo questa relazione (item 13a). Un dato che conferma la generale tendenza da parte degli insegnanti ad essere aperti alla diversità è riscontrato nell'item 26 in cui si evidenzia una forte predominanza di risposte positive (figura 5) e nell'item 27 che ottiene la più alta percentuale di risposte negative (figura 6).

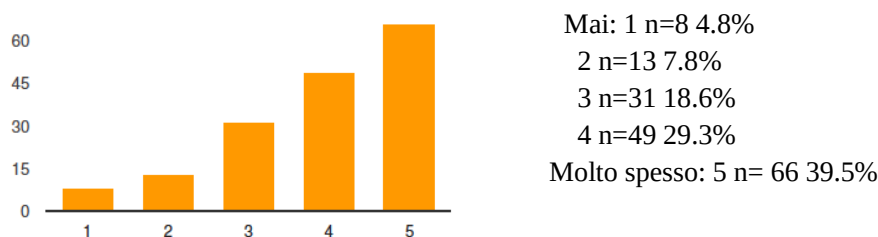


Figura 5 Quando le persone parlano di paesi che lei non conosce, le viene il desiderio di visitarli?

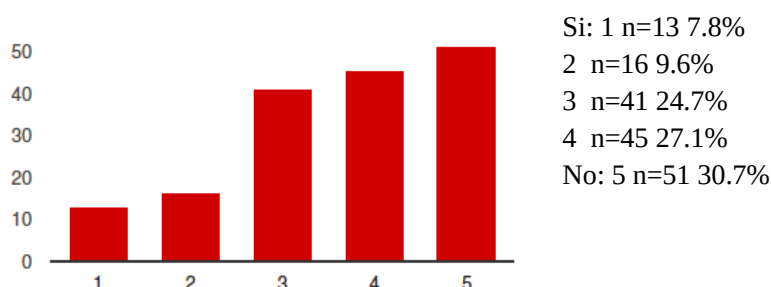


Figura 6 Pensa che il suo paese accolga troppi migranti e rifugiati?

Il questionario ha affrontato il macro-tema dei diritti umani e la loro diffusione a scuola. Com'è possibile osservare dalle percentuali dei rispondenti emerge un'asimmetria tra la conoscenza dei trattati e delle convenzioni (item 14) e l'educazione reale e quotidiana dei diritti umani (item 15). La mancanza di conoscenza della Convenzione riportata dal 66% dei rispondenti (figura 7) non determina necessariamente, la mancata applicazione dei suoi principi guida nelle scuole, che restano, secondo il 46% dei rispondenti, sufficientemente garantiti (figura 8).

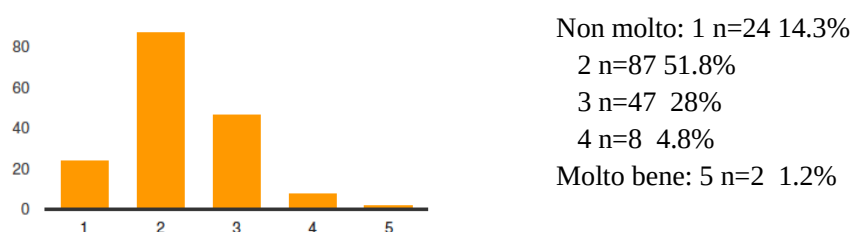


Figura 7 Ritiene che la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia un documento molto conosciuto nelle scuole?

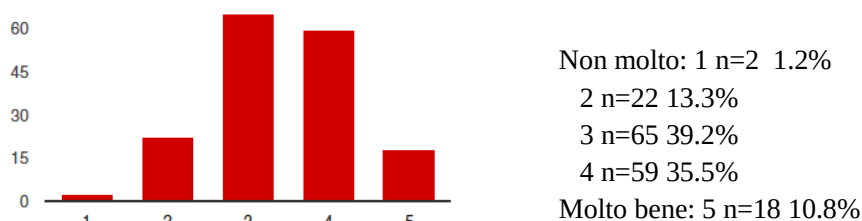
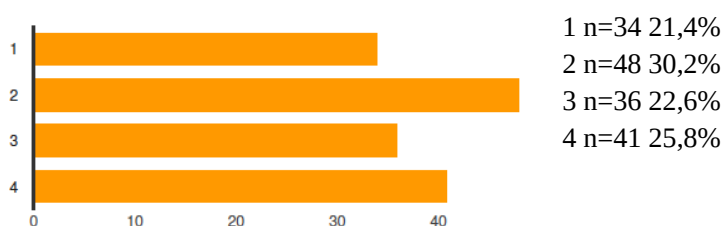


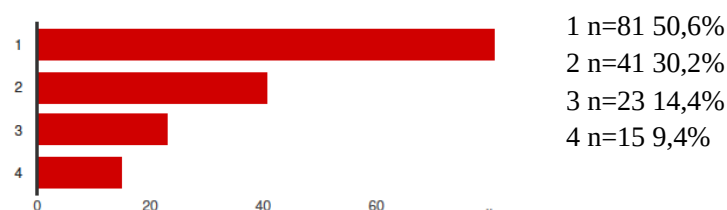
Figura 8 Ritiene che il rispetto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia sufficientemente garantito nelle scuole?

Un dato interessante riguarda la valutazione dell'importanza degli standard principali della Convenzione della Nazioni Unite (item 19). Gli insegnanti assegnano un'importanza prioritaria al divieto di ogni forma di violenza (figura 9b) importante per loro è anche il diritto di non discriminazione (figura 9a), seguono il diritto all'istruzione (figura 9c) e il diritto ad un adeguato tenore di vita (Figura 9d). In riferimento ai contesti nei quali i bambini e gli adolescenti sono maggiormente a rischio di abusi, violenze e maltrattamenti (item 20), il 60% dei rispondenti ritiene che questi siano principalmente la famiglia e il 40% dei rispondenti la cerchia di amici.

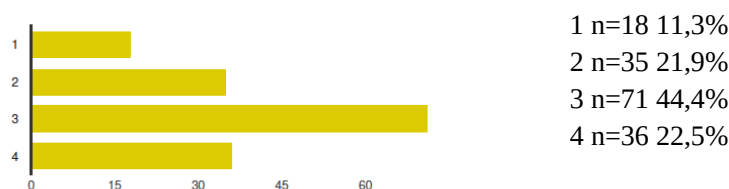
a) Non-discriminazione



b) Il divieto di tutte le forme di violenza



c) Il diritto all'istruzione



d) Il diritto ad un adeguato tenore di vita

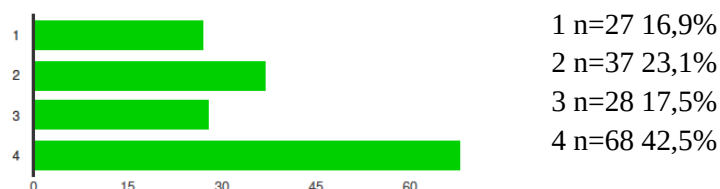


Figura 9 Valutazione in ordine di importanza (1= più importante, 4= meno importante) dei principi (a, b, c, d) fondamentali del Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Bambino

Discussioni e Conclusioni

Le risposte date dagli insegnanti al questionario proposto loro durante la prima fase del progetto “*I Have Rights*” testimoniano la presenza di una doppia dimensione multiculturale. Da un lato il mondo della scuola, il posto di lavoro, trasversalmente influenzato dalla presenza di studenti di origine straniera, dall’altro, la loro vita sociale in cui i rispondenti socializzano con persone di nazionalità straniera, che sono all’interno delle associazioni sportive e culturali da loro frequentate e ormai presenti nella loro cerchia di amici. La mentalità aperta degli insegnanti si traduce anche nel contatto continuo e diretto, con studenti di origine straniera. La volontà di conoscere la loro storia personale è indipendente dalle difficoltà affrontate nel lavoro quotidiano di insegnante in contesti particolarmente complessi, come le classi con un elevato numero di studenti stranieri.

Una parte specifica del questionario degli insegnanti ha affrontato il macro-tema dei diritti umani e la loro diffusione a scuola. L’immagine che ne è emersa dimostra la necessità di continuare a investire nella promozione dei diritti umani, spesso dati troppo per scontato nei paesi occidentali ma sicuramente ancora poco conosciuti, a partire dai documenti di riferimento.

Vi è inoltre un ampio accordo sull’idea che la scuola è un luogo e uno strumento molto importante per l’integrazione. Gli insegnanti concordano sul fatto che hanno bisogno di competenze specifiche quando insegnano in un ambiente multiculturale. Dal momento che solo una piccola percentuale ha partecipato a corsi di formazione nell’ultimo anno, è possibile presupporre la richiesta e la necessità di una formazione importante e adeguata a raccogliere le sfide di gestione delle classi multiculturali.

Tale formazione dovrebbe mirare a cambiare il set di aspettative, le idee con cui diamo significato alla realtà attraverso le nostre prospettive di significato. L’ipotesi di Mezirow (1990) è che la trasformazione delle prospettive si può considerare il processo più importante nello sviluppo degli adulti. Tale idea nell’ambito dell’apprendimento dentro un contesto di lavoro multiculturale si può tradurre nell’individuazione della trasformazione delle prospettive come uno dei processi più importanti nello sviluppo della comunità scolastica. Tale

trasformazione permette agli insegnanti di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi. Consente di adottare prospettive più inclusive per progettare azioni didattiche innovative nei nuovi scenari multiculturali.

Abitare le comunità di pratiche di una scuola multiculturale significa peraltro vivere in interazione e ciò è tanto più possibile quanto più studenti e insegnanti di diversa cultura sono in grado di assumere l’uno il ruolo dell’altro, di capire che le diverse prospettive sono reciprocamente intrecciate. La capacità di assumere, in via ipotetica, la prospettiva che un altro soggetto ha su di noi, di tornare poi al nostro punto di osservazione, sono processi che presuppongono competenza interculturale caratterizzata da processi interattivi e riflessivi.

Gli insegnanti competenti e consapevoli di tali processi sanno immedesimarsi nella prospettiva di un’altra persona o di un altro gruppo. Sanno gestire un dialogo discorsivo che comporta un’esplorazione consapevole della relazione tra la propria situazione problematica e i problemi analoghi relativi ad altri luoghi ed altre culture.

Per insegnare e apprendere le competenze interculturali, la scuola dovrebbe sostenere e legittimare quei luoghi che permettono di essere empatici e aperti alle altre prospettive e dove si incontrano colleghi predisposti ad ascoltare e raggiungere uno sfondo comune o una sintesi di tutte le prospettive. Questo processo sviluppa comunità dove l’insegnante può sperimentare una situazione nella quale accedere alle informazioni necessarie per risolvere un problema; dove gli attori organizzativi sono liberi da coercizioni; dove hanno uguale opportunità di assumere i vari ruoli del discorso (esplicitare credenze, pensieri differenti, cambiamenti, criticità, valutazioni e giudizi); dove è possibile poter riflettere criticamente sugli assunti personali.

Una promettente occasione per coltivare la nascita di prospettive di significato diverse e alternative a quelle adottate quotidianamente durante l’esercizio della professione, va trovata nelle comunità professionali in cui è possibile esercitare una dialettica riflessiva. L’interazione con gli altri è una condizione promettente per apprendere a identificare e apprezzare punti di vista diversi dai propri. Esistono, per esempio, culture sociali ed organizzative che sollecitano un eccessivo affidamento all’autorità o che interpretano il conflitto e la diversità come disvalore, sviluppando nei membri la paura e quindi

l'incompetenza ad affrontarli. O ancora modelli di pensiero nei quali il desiderio di unanimità preclude una valutazione realistica di eventuali corsi d'azione alternativi. La qualità di un processo decisionale si deteriora quando le pressioni per la conformità vengono a dominare le determinazioni di un gruppo perché la conformità include l'autocensura, l'illusione dell'unanimità nonché una pressione, più o meno diretta, sui dissenzienti. L'eccessiva coesione del gruppo o l'omogeneità delle "filosofie", l'abitudine a prendere le decisioni senza sottoporle alla valutazione critica, l'amicizia o un eccessivo spirito di gruppo non sono necessariamente pratiche interattive promettenti. Dentro questi climi il pensiero critico può essere rimpiazzato da contrazioni omogeneizzanti che tendono a produrre azioni irrazionali contro chi ha una posizione divergente.

L'esercizio di una dialettica riflessivamente critica o razionale aiuta i gruppi nella cura del pensiero, quindi nella disponibilità a verificare la validità mediante il ragionamento - cioè usando la logica e soppesando le prove e gli argomenti di supporto anziché facendo ricorso all'autorità, alla tradizione, alle regole implicite. La verifica di validità è una forma di consenso che si raggiunge attraverso una dialettica che mette nella condizione di validare rapporti, previsioni, spiegazioni, nonché pretese implicite di validità con cui si giustificano gli ordini, le richieste, le scuse e le decisioni. Essere consapevoli delle premesse che guidano i modi in cui si pensa e si interpreta non è un automatismo cognitivo. È il processo di riflessione critica che genera un apprendimento trasformativo il quale influenza le relazioni e le organizzazioni in cui si trovano ad operare gli insegnanti.

MARIO GIAMPAOLO
CLAUDIO MELACARNE
University of Siena

Bibliografia

- Arasaratnam L.A., Doerfel, M.L., *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, «International Journal of Intercultural Relations», vol. 29, n. 2, 2005, pp. 137–163.
- Arasaratnam L.A., *The development of a new instrument of intercultural communication competence*, 2009.
<http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm>
- Baiutti M., *La valutazione della competenza interculturale nella scuola*, «Intercultura», n. 82, III trimestre, 2016.
http://www.liceocottini.it/files/DOCUMENTI/intercultura/LA_VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE.pdf
- Bennett J.M., *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in M.R. Paige, (a cura di) *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993, pp. 21–71.
- Bennett J.M., *On becoming a global soul*, in V. Savicki, (a cura di) *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, Stylus, Sterling 2008, pp. 13–31.
- Bertagna G., Xodo C., *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, pubblicazioni del Dipartimento di Scienze della Persona, Università di Bergamo, 2011.
- Bertagna G., *Persona, multiculturalità e pedagogia*, in AA. VV. (a cura di). *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2006.
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Brookfield S., *Adult learning: An overview*, «International encyclopedia of education», vol. 10, 1995, pp. 375–380.
- Burden P., *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*, John Wiley & Sons, 2016.
- Chen G. M., Starosta W.J., *Foundations of intercultural communication*, Allyn & Bacon, Boston 1998.
- Colazzo S., *Progettazione partecipata*, «Il progetto educativo», vol. 2, n. 31, 2009.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consiglio d'Europa, *Developing intercultural competence through education*, European Council, Strasburgo 2014,
<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

- Consiglio d'Europa, *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Strasburgo 2012.
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3), Il Mulino, Bologna 2003.
- Creswell J. W., *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Pearson Merrill Prentice Hall, Columbus 2008.
- Davies S.L., Finney S. J., *Examining the Psychometric Properties of the Cross-Cultural Adaptability Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL 2003.
<https://pdfs.semanticscholar.org/72f2/0989b12cab2c66bb3c8b70bc09f4697e1569.pdf>
- Deardorff D.K., *Assessing intercultural competence in study abroad students*, in M. Bryman, A. Feng (a cura di). *Living and studying abroad: Research and practice*, Clevedon: Multilingual Matters (2006a), pp. 232–56.
- Deardorff D.K., *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, «Journal of Studies in International Education», vol. 10, n. 3: (2006b), pp. 241–66.
- Deardorff D.K., *Demystifying outcomes assessment for international educators*, Stylus, Sterling 2015.
- Fabbri L., *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
- Fabbri L., *La competenza riflessiva*, in L. Perla, M. G. Riva, (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori professionali e operatori socioassistenziali*, Editrice La Scuola, Roma 2015, pp. 230–245.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Fedeli M., *Apprendimento riflessivo*, in S. Pastore, D. Lipari (a cura di). *Le Nuove Parole della Formazione*, Palinsesto, Roma 2014.
- Fox K.R., *The physical self*, Human Kinetics, Champaign 1997.
- Grabove V., *The many facets of transformative learning theory and practice*, New directions for adult and continuing education, vol. 74, 1997, pp. 89–96.
- Grassilli B., Fabbri L., *Didattica e metodologie qualitative: verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003.
- Griffith R.L., Wolfeld L., Armon B.K., Rios J., O-L. Liu, *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*, 2016, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12112/full>.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R., *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, «International Journal of Intercultural Relations», vol. 27, 2003, pp. 421–443.
http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENBC11/20112/Hammer_article_Task_1.pdf
- Heyward M., *From international to intercultural*, «Journal of Research in International Education» vol. 1, n. 1, 2002, pp. 9–32.
- Hill I., *Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding*, «Journal of Research in International Education», vol. 5, n. 1, 2006, pp. 5–33.
- Hiller G.G., Wozniak M., *Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university*, «Intercultural Education», vol. 20, n. 4, 2009, pp. 113–124.
- Kelly G.A., *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- King P. M., Kitchener K. S., *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, «Educational psychologist», vol. 39, n. 1, 2004, pp. 5–18.
- Lave J., *Situated learning in communities of practice*, in Lave J., Wenger E., (a cura di). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1991
<http://www1.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf>
- Lustig M.W., Koester J., *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 5th ed., Pearson, Boston 2006.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mezirow J., Taylor E. W., *Transformative learning in action: A handbook for practice*, Jossey Bass, San Francisco 2009.
- Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca & Fondazione iniziative e studi sulla multietnicità, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, 2016.
http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf
- Palomba E., Perucca A., *Laboratoriointercultura.it: Esperienze formative in ambiente virtuale*, Armando Editore, Roma 2014.
- Paparella N., *L'agire didattico* (Vol. 6), Guida Editori 2012.
- Paparella N., *Accoglienza e sviluppo delle competenze, L'accoglienza del bambino nella città globale*, 2007, pp. 1000–1016.
- Perry W. G., *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1970.
- Perry L.B., Southwell L., *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, «Intercultural Education», vol. 22, n. 6, 2011, pp. 453–466.
- Pulido-Tobias D., Gonzales-Mena J., *Teaching Diversity: A place to begin. Reprinted with permission from California Tomorrow*, 2003,
http://www.imagineeducation.com.au/files/GapTraining/Teaching_20Diversity_20A_20Place_20to_20Begin.pdf

- Scollon R., Scollon S. W., Jones R. H., *Intercultural communication: A discourse approach*, John Wiley & Sons, 2011.
- Sennett R., *L'uomo flessibile*. Milano. Feltrinelli 2002
- Sinicrope, C., Norris J., Watanabe Y., *Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project)*, 2007 <https://www.researchgate.net/publication/237592016>.
- Stenberg R.J., *Practical Intelligence in everyday life*, Cambridge University Press, New York 2000.
- Tennekoon S.R., *Crossing the Cultural Boundaries: Developing Intercultural Competence of Prospective Teachers of English*, International Journal of Scientific and Research Publications, Vol. 5, n. 4, 2015, <http://www.ijsrp.org/research-paper-0415/ijsrp-p4082.pdf>
- Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE, 2006 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sulle competenze interculturali*, 2008/C 141/09, 2008 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.141.01.0014.01.ITA
- UNESCO, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, 2013 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati 2007.
- Zadra F., *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. Diversity4Kids, 2004. [http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere nella diversità-Franca Zadra.pdf](http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere_nella_diversità-Franca_Zadra.pdf)

APPENDICE A

QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI, DIRIGENTI SCOLASTICI E PERSONALE AMMINISTRATIVO

SEZIONE 1: INFORMAZIONI PERSONALI

1. Sesso M [...] F [...]

2. Età *(indicare l'anno di nascita)*

a) 1950-1959 b) 1960-1969 c) 1970-1979 d) 1980-1989 e) 1990 e successivi

3. Città e Stato di nascita

4. Città e Stato di residenza

5. Titoli di studio *(indicare solo il titolo di studio di livello più elevato)*

Titolo di studio	Livello EQF [uso interno]
Diploma di scuola media inferiore	Livello 1
Completamento della scuola dell'obbligo	Livello 2
Diploma di operatore professionale	Livello 3
Diploma di maturità / Qualifica professionale superiore	Livello 4
Diploma di tecnico superiore	Livello 5
Laurea quadriennale / Laurea di primo livello	Livello 6
Laurea magistrale / Master universitario di primo livello / Corso di Specializzazione (o perfezionamento) di primo livello	Livello 7
Dottorato di ricerca / Master universitario di secondo livello / Corso di Specializzazione (o perfezionamento) di secondo livello	Livello 8

6. Anni di esperienza maturati nell'insegnamento/occupazione nelle scuole

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21-25 f) 25+

7. Ha lavorato sempre in scuole dello stesso livello (primarie, medie, superiori)?

Sì

No

7a. Se ha risposto 'No' alla domanda precedente, in quale altre scuole ha insegnato?

a) elementari b) medie c) superiori e) università

8. Ha lavorato sempre in scuole della stessa città?

Sì

No

9a. Qual è la sua lingua madre?

.....

9b. Quali altre lingue parla?

.....

10. Quali corsi di formazione/aggiornamento professionale ha frequentato nel 2016?

a) Corsi sull'interculturalità b) Corsi sull'insegnamento inclusivo c) Altri corsi

11. Ha mai avuto nella sua scuola studenti provenienti da paesi stranieri?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato, non ne ho al momento
- c) Sì, al momento abbiamo studenti provenienti da vari paesi

11a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, può indicare i paesi di provenienza?

- | | | |
|---|----|----|
| a) Stati dell’Unione Europea | Sì | No |
| b) Stati europei non membri dell’Unione Europea | Sì | No |
| c) Africa | Sì | No |
| d) Asia | Sì | No |
| e) Nord America | Sì | No |
| f) America centrale e del Sud | Sì | No |
| g) Oceania | Sì | No |

12. Le capita di trascorrere il tempo libero con persone le cui famiglie provengono da un paese diverso dal paese in cui risiede?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato
- c) Sì, qualche volta
- d) Sì, molto spesso

12a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, può indicare in quale contesto? (barrare solo il più rilevante)

- a) Sport
- b) Associazionismo
- c) Rete di amicizie
- d) Luoghi di culto

13. Ha mai avuto o ha adesso vicini di casa provenienti da paesi diversi dal paese in cui risiede?

- a) No, mai
- b) Sì, ma solo in passato
- c) Sì, adesso

13a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, come valuta il suo relazionarsi con loro?

In modo negativo = 1 2 3 4 5= In modo positivo

SEZIONE 2: DIRITTI
14. Ritene che la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia un documento molto conosciuto nelle scuole?

Per niente = 1 2 3 4 5= Molto

15. Ritene che il rispetto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti sia sufficientemente garantito nelle scuole?

Per niente = 1 2 3 4 5= Molto

16. Quali ritiene siano gli obiettivi principali dell’istruzione oggi? (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Obiettivi	Ordine di importanza
7. Sviluppare competenze sulla cittadinanza attiva	
8. Fornire conoscenze di base	
9. Sviluppare le capacità personali dello studente	
10. Fornire conoscenze specialistiche	

17. Ritene che l’educazione ai diritti umani sia già inclusa in alcune discipline scolastiche?

Sì

No

17a. Se ha risposto ‘Sì’ alla domanda precedente, in quali discipline scolastiche e in qual misura?

a) storia	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
b) letteratura	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
c) scienze naturali	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
d) diritto e scienze sociali	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
e) matematica	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
f) lingue straniere	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
g) in tutte quelle elencate	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso
h) in nessuna di quelle elencate	Mai = 1	2	3	4	5= Molto spesso

18. Quali ritiene siano i principali obiettivi dell’educazione sui diritti umani: (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Obiettivi	Ordine di importanza
a) Fornire la conoscenza degli strumenti giuridici nazionali e internazionali	
b) Sviluppare comportamenti positivi individuali	
c) Influire sulle dinamiche del gruppo classe	
d) Favorire l’integrazione	

19. Valuti in ordine d’importanza i seguenti standard principali della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini e degli adolescenti: (indicare l’ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Standard	Ordine di importanza
a) Non discriminazione	
b) Divieto di ogni forma di violenza	
c) Diritto all’istruzione	
d) diritto a un dignitoso standard di vita	

19a. Includerebbe nella lista precedente anche: Il diritto dei bambini e degli adolescenti ad essere ascoltati in ogni contesto nel quale si svolge la loro vita sociale e familiare?

Non sono affatto d’accordo = 1 2 3 4 5 = Sono totalmente d’accordo

20. In quali contesti ritiene che i bambini e gli adolescenti siano maggiormente a rischio di subire abusi, violenze, maltrattamenti, minacce, insulti?

a) in famiglia	Mai= 1	2	3	4	5 = Molto spesso
b) a scuola	Mai= 1	2	3	4	5 = Molto spesso

- c) nei contatti con le forze dell'ordine Mai= 1 2 3 4 5 = Molto spesso
- d) frequentando associazioni religiose Mai= 1 2 3 4 5 = Molto spesso
- e) durante la partecipazione ad attività sportive Mai= 1 2 3 4 5 = Molto spesso
- f) nelle reti di amicizie Mai= 1 2 3 4 5 = Molto spesso

21. Ritiene che il dibattito sui diritti dei bambini e degli adolescenti nella scuola debba riguardare: (barrare solo una risposta)

- a) i doveri b) le responsabilità

SEZIONE 3 – COMPETENZE INTERCULTURALI

22. Ritiene che per insegnare in un contesto multiculturale siano necessarie competenze specifiche?

Non sono affatto d'accordo = 1 2 3 4 5 = Sono totalmente d'accordo

23. Quali competenze interculturali ritiene maggiormente rilevanti? (indicare l'ordine di importanza, 1 = il più importante / 4 = il meno importante)

Competenze	Ordine di rilevanza
a) Consapevolezza	
b) Comportamenti personali	
c) Conoscenze	
d) Competenze	

24. Ritiene di riconoscere indicatori di affinità culturali o 'stili' in studenti le cui famiglie di origine provengono dallo stesso paese?

Per niente = 1 2 3 4 5 = Molto

25. Generalmente chiede a studenti le cui famiglie provengono da paesi differenti informazioni sulla loro storia personale?

Mai = 1 2 3 4 5 = Molto spesso

26. Quando le persone parlano di paesi che lei non conosce, le viene il desiderio di visitarli?

Mai = 1 2 3 4 5 = Molto spesso

27. Pensa che il suo paese accolga troppi migranti e rifugiati?

Sì = 1 2 3 4 5 = No

28. Le piacerebbe avere colleghi provenienti da paesi diversi dal suo paese di residenza?

Sì = 1 2 3 4 5 = No

29. Si è mai ricreduto sui suoi stereotipi dopo aver insegnato/lavorato con studenti stranieri?

Sì = 1 2 3 4 5 = No

30. Ha mai rivalutato i suoi metodi d'insegnamento/il suo approccio agli studenti dopo essere venuto a contatto con studenti con background e cultura diversi?

Sì = 1 2 3 4 5 = No

31. Concorda con l'affermazione: “Le scuole devono proporsi come strumento di integrazione per gli studenti stranieri, i migranti e i rifugiati”?

Non sono affatto d'accordo = 1 2 3 4 5 = Sono totalmente d'accordo

L'accoglienza come crocevia culturale per l'identità: costruire lo spazio per l'incontro partendo dall'alterità come *specchio*

Welcoming as a cultural crossroad for identity: building the space for the encounter starting from the otherness as a *mirror*

ALESSIO ANNINO

Europe has become landfill for migrants from various continents, and in this regard, the central European government recognizes as a key issue the management of flows, looking at a macro level to support regular immigration and at a micro level, to discourage irregular migration, in order to promote respect for every single culture and difference, in the name of the absolute value of life and human dignity, regardless of ethnic or geographical origin.

KEYWORDS: INTERCULTURAL EDUCATION, AWARENESS, CITIZENSHIP EDUCATION, INTEGRATION, PLANNING

*«L'altro da me è il filo che ho perso
e che permette di ritrovarmi».*

(Frase scritta su un muro nel centro storico di Lecce a firma
"Davide")

*«Non sum uni angulo natus;
patria mea totus hic est mundus»*

(Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, III, 28)

Premessa: noi e l'alterità

In una prospettiva di analisi volutamente critica, nel presente saggio si cerca di evidenziare come, prendendo in considerazione la partizione cronologica relativa agli ultimi 35 anni, in Italia l'approccio all'alterità sia stato solo disegnato, ma non abbastanza compiutamente progettato e sostenuto, tantomeno costruito su fondamenta solide, anche in virtù del fatto che «[...] l'instabilità che ha contraddistinto la politica dai primi anni '90 ha influenzato anche l'impostazione delle politiche per l'istruzione»¹.

Segnatamente, esso è un disegno a tratti incerto, che tenta di intervenire in un contesto culturale particolarmente complesso, che vede la compresenza, da un lato, di elementi importanti, che già tre secoli e mezzo fa Hobbes definiva leggi di natura², quali la solidarietà, l'equità, la cooperazione ed il rispetto dei diritti umani, nella

prospettiva consolidatasi dalla fine del Secondo Conflitto mondiale in avanti, e, dall'altro, frammenti sparsi di atteggiamenti marcatamente pre-europei, provinciali, forse anche neocoloniali, residui di un passato di nostalgie duro da superare definitivamente. Recentemente, in Italia, il nazionalismo esasperato e ostentato è il simbolo, più che altrove, di incertezza nei confronti dello Stato e delle sue istituzioni, conseguenza per cui anche solo la manifestazione dell'interesse verso il multiculturalismo, non sufficientemente promosso da alcun Ministero preposto³, (ad eccezione di qualche timido tentativo dal 2011 a principio 2014) né da altri Ministeri delegati, viene percepita come concreta minaccia per l'identità, come testimoniato in maniera abbastanza evidente da opinioni, comportamenti e reazioni istintive verso l'alterità.

In una prospettiva critica che aneli alla comprensione del perdurare di diffidenze e frizioni sociali verso le differenze, è opportuno considerare come siano proprio le reazioni istintive, pregiudizievoli e spesso dozzinali, ad indicare che il percorso per un confronto sereno con l'alterità in Italia sarà ancora lungo, poiché non diretta conseguenza della maturazione culturale in seno alla società di un atteggiamento di confronto, bensì di opposizione, determinato da una *forma mentis* che affianca ma non soppianta i vecchi impliciti culturali preindustriali

e decisamente locali. In questa prospettiva la persona, con tutto il suo bagaglio culturale ed esperienziale, non riesce ad essere apprezzata e riconosciuta in una dimensione che si concretizzi oltre gli stereotipi e i pregiudizi. Anzi, da uno sguardo agli avvenimenti della quotidianità si rileva il contrario, dal momento che sembra prevalere decisamente un paradigma monoculturale ed etnocentrico, per cui nel tessuto sociale vi è un intimo convincimento radicato di superiorità etnica, culturale e financo religiosa che viene ostentata senza remore. Fabietti non molto tempo fa sosteneva lucidamente che «nel mondo attuale sembrano convivere due fenomeni dai risvolti drammatici, per certi aspetti opposti e, tuttavia, complementari. Il primo è la delocalizzazione di un numero sempre maggiore di esseri umani rispetto al loro territorio d'origine; il secondo è l'emergere di rappresentazioni legate al "territorio", al "radicamento", alla "cultura"»⁴.

Risulta chiaro come in un contesto sociale articolato e preda di tensioni latenti e manifeste quale quello contemporaneo, risulti difficile fornire risposte educative e formative certe, tempestive ed efficaci, tuttavia la scuola, pur tra numerose difficoltà, da tempo cerca di partecipare attivamente ai processi di integrazione degli alunni con origini migratorie, e un chiaro esempio di ciò è rappresentato, tra gli altri, dal documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità* del 2015⁵, all'interno del quale vengono elencate dieci Raccomandazioni ritenute imprescindibili per supportare i giovani ed i giovanissimi nella acquisizione delle competenze interculturali per il XXI secolo. In particolare, il documento ministeriale fissa con decisione la necessità di conoscere il mondo, diffondere le pratiche di solidarietà e di uguaglianza sostanziale permettendo l'integrazione effettiva degli alloctoni, senza pregiudizio alcuno, adattando programmi e valutazioni *ad hoc* e potenziando lo studio delle lingue, ribadendo sostanzialmente l'opportunità enorme conferita dal coinvolgimento diretto delle famiglie degli alunni con cittadinanza non italiana e incoraggiando, così, il proficuo e diretto scambio culturale. Il documento di fine 2015, inoltre, molto opportunamente fornisce indicazioni chiare circa la promozione dell'educazione interculturale, stabilendo al punto numero dieci che «I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con

mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana»⁶.

Nella stretta contemporaneità, dunque, si consolida l'esigenza di una *forma mentis* transitiva e aperta all'alterità, ragion per cui si parla sempre più di educazione interculturale e di pedagogia interculturale in quanto esse, chiarisce Portera, «si riferiscono, rispettivamente, all'azione pratica e alla riflessione teorica circa interventi educativi che, alla luce delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, considerano e valorizzano tutti i cambiamenti e le diversità in contesti multi-etnici e multiculturali»⁷.

Nelle riflessioni pedagogiche circa il contesto sociale del nostro Paese, è abbastanza evidente che si debba parlare per lo più di realtà prettamente multiculturale e non interculturale, per la specifica ragione che il prefisso *inter-*, che presuppone scambio, correlazione e confronto tra le diverse culture, rimane ostaggio dei pregiudizi e delle paure ancestrali trasmesse spesso per inculturazione, di generazione in generazione. Lo scambio dialogico, il confronto aperto e serrato tra le culture e l'arricchimento reciproco sono indubbiamente ben altra cosa rispetto alla compresenza in una realtà territoriale di più culture, che cela nemmeno poi così compiutamente i germi della convivenza faticosa minata dalla diffidenza, della tolleranza e dei tentativi di assimilazione faticosamente diluiti dalla retorica. Infatti, in merito alla questione dell'educazione all'alterità Giusti molto opportunamente asserisce che «[...] per garantire situazioni di buona convivenza, nei contesti multiculturali è necessario assumere una prospettiva interculturale. In particolare, c'è bisogno di progetti di educazione interculturale che promuovano relazioni vere e positive fra individui con diversi background linguistici, religiosi, culturali»⁸.

La questione aperta dell'accoglienza

Si cerca di riflettere da tempo sul fatto che le migrazioni, considerandole sia dalla prospettiva pedagogica di opportunità di educazione e formazione del soggetto-persona, sia da quella dell'emancipazione da condizioni quotidiane castranti o non soddisfacenti, nella loro natura primigenia e incontaminata siano pienamente dei progetti di vita⁹. Se, come si sostiene, l'educazione interculturale è, anche e soprattutto, educazione all'alterità e al dialogo aperto e serrato, ne consegue che, oggi, la scuola abbia il dovere di trattare ampiamente il problema delle differenze e di aiutare ad interpretare i movimenti migratori nella loro interezza, educando i discenti a valutarli come fenomeni assolutamente complementari per la vita umana in comunità, alla stregua di un corollario necessario per la tanto agognata maturazione umana, sociale e professionale. Proprio in relazione alle problematiche dell'immigrazione, è opportuno richiamare in primo luogo i dati ufficiali della UE, che a tutto agosto 2017 contano 122261¹⁰ migranti sbarcati sulle coste europee, per lo più in Grecia e Spagna, e successivamente quelli del Ministero dell'Interno che, ad ottobre 2017, indicano un totale di 110632¹¹ migranti sbarcati sulle nostre coste, con una riduzione significativa del 24,37% rispetto al corrispondente periodo del 2016, mentre i minori stranieri non accompagnati sono 13418¹², con numeri quasi dimezzati rispetto all'anno precedente. Per quanto concerne la distribuzione dei migranti sul territorio nazionale, dalle cifre del dicastero emerge una situazione di sostanziale equilibrio per molte regioni, che si attestano tra il 7 ed il 9% di immigrati accolti, con gli estremi rappresentati dallo 0,2% della Valle D'Aosta e dal 14% della Lombardia¹³.

Indubbiamente si tratta di cifre considerevoli, non solo per la portata strettamente numerica e statistica, ma principalmente perché esse sono rappresentative di un potenziale fattore di complessità crescente all'interno del già abbastanza complesso tessuto sociale europeo, e italiano in particolare, in cui la crisi occupazionale ed economica, unita a quella culturale e ai timori di frammentazione dell'identità, costituiscono una spirale di cambiamenti drastici che, per essere affrontata con consapevolezza, richiede (richiederebbe) delle riflessioni profonde che fossero in grado di contrappuntare gli istinti

xenofobi e campanilistici che stanno prepotentemente riemergendo. Se si allarga un attimo la prospettiva al Vecchio Continente, si può notare con serenità che "Unità nella diversità" è il motto ufficiale dell'Unione Europea, con il quale si intende ribadire con decisione la chiara volontà di «[...] indicare come, attraverso l'UE, gli europei siano riusciti ad operare insieme a favore della pace e della prosperità, mantenendo al tempo stesso la ricchezza delle diverse culture, tradizioni e lingue del continente»¹⁴.

A tal proposito è importante sottolineare quanto sostenuto dalla Commissione della UE sin dalle comunicazioni del 2000 e del 2001, ove è stata posta l'attenzione su una certa quantità di principi a cui devono conformarsi le politiche di integrazione; il più rilevante di tali principi si focalizza sulla necessità di un orientamento multisettoriale che consideri non soltanto le dimensioni economiche e sociali dell'integrazione ma anche le difficili questioni connesse alle disuguaglianze culturali e religiose, alla cittadinanza, alla partecipazione e ai diritti civili e politici. Sebbene le urgenze possano differenziarsi da territorio a territorio, è quanto mai essenziale che le politiche di integrazione vengano programmate in un quadro generale e logico di lungo periodo. Allo stesso tempo, però, esse devono fornire una risposta tempestiva alle determinate necessità di specifiche collettività (integrazione sostenibile) e devono adattarsi alle limitazioni locali. Si tratta pertanto di strategie e metodi di intervento che prevedono necessariamente la realizzazione di partenariati tra una molteplicità di attori interessati e hanno bisogno di risorse equilibrate. Come ogni passo della vita civile e democratica, anche i processi di integrazione chiamano a gran voce la partecipazione dei singoli, ed infatti i membri delle comunità di migranti, comprese le donne e gli individui che dispongono di tutela internazionale, devono, sottolinea in più occasioni la stessa Commissione, prender parte alla progettazione, alla crescita, alla pianificazione e alla stima dei programmi e delle politiche che li interessano.

Nonostante l'esistenza di determinati programmi di integrazione rappresenti un principio considerevole nello stadio iniziale dell'integrazione, l'obiettivo di lungo periodo dovrebbe essere quello di permettere ai migranti di avere accesso ai servizi disponibili e di assicurare che essi tengano conto delle loro particolari occorrenze. È il caso di osservare, in siffatto quadro, che molte delle forme di

integrazione sono capaci di realizzare una duplice obiettivo, ovvero incoraggiare l'integrazione nel paese accogliente ma allo stesso tempo disporre anche il ritorno in patria¹⁵. Nel corso degli anni, quando si sono progressivamente intensificati gli sbarchi e le cifre dei migranti arrivati sulle coste europee hanno raggiunto quote molto rilevanti, gli Stati UE più direttamente coinvolti hanno cercato di fronteggiare quelle che sono divenute vere e proprie emergenze con strumenti legislativi e varie disposizioni che permettessero una gestione meno approssimativa dei flussi e, nello stesso tempo, garantissero i diritti delle persone.

Nel 2016 in Italia il Ministero dell'Interno, unitamente all'Associazione Nazionale dei Comuni d'Italia e all'Alleanza delle Cooperative Sociali Italiane, ha redatto la *Carta per la buona accoglienza delle persone migranti*¹⁶, un importante documento per fornire indicazioni di carattere generale sul coordinamento delle operazioni per lo smistamento e la migliore tutela dei migranti, con il chiaro intento di abbandonare progressivamente la politica emergenziale a fronte di un consolidamento dell'integrazione sostenibile, chiarendo che «La sfida in atto è superare l'*empasse* delle attuali politiche che non riescono ad individuare percorsi e risorse specifiche sufficienti per tutti i destinatari»¹⁷. Dalla lettura del testo è importante rilevare come vi sia, da un lato, un esplicito riconoscimento della frammentarietà e dei limiti delle politiche di intervento nelle questioni migratorie, e, dall'altro, come nelle disposizioni della *Carta* si parli proprio di integrazione sostenibile, in relazione alla disponibilità e alle caratteristiche dei luoghi deputati all'accoglienza. È innanzitutto questo aspetto che, colpevolmente, viene trascurato nelle riflessioni quotidiane circa i flussi dei migranti e il loro percorso nella nuova realtà, per ragioni strettamente opportunistiche ed economiche, che non hanno mancato di caratterizzare in alcuni casi la situazione come possibile fonte di affarismo in relazione ai fondi stanziati.

In linea generale, la *Carta* offre delle linee-guida per una fattiva integrazione delle persone migranti e per la serena convivenza nei nuovi contesti, stabilendo in quattro punti nodali di «(a) offrire mirate misure di assistenza e di protezione al singolo beneficiario; (b) favorirne il percorso di integrazione attraverso l'acquisizione di una concreta autonomia che si caratterizza per l'articolazione in

strutture di piccola dimensione, diffuse sul territorio; (c) garantire la titolarità pubblica degli interventi, poiché è proprio sulla responsabilità pubblica che si gioca la sostenibilità e l'adeguata connessione degli interventi con la rete dei servizi del territorio; (d) tutelare e rendere esenti da tensioni i territori che accolgono le strutture»¹⁸.

L'intercultura è, per definizione, un ponte, uno scambio reciproco tra culture differenti, e, proprio alla luce di ciò, la delicatissima questione delle migrazioni, con tutto il corollario di complessità crescente, di problematiche e di aspettative, è pienamente inter-culturale, in quanto come uno specchio lucidissimo pone delle opportunità di analisi agli alloctoni, in relazione ai cambiamenti personali e di vita cui andranno incontro, ma principalmente agli autoctoni, che vedono la propria identità relazionarsi con l'alterità sconosciuta e lontana. In una prospettiva pienamente pedagogica di studio e di analisi circa l'educazione interculturale, è proprio il rapporto ideologico e ontologico con l'alterità che caratterizza l'approccio con la differenza, che può essere all'insegna del preconcetto e del pre-giudizio, quindi limitato, quando non apertamente osteggiato, oppure all'insegna dell'apertura e della disponibilità al potenziale arricchimento. In potenza, esclusione, distacco, emarginazione, anche causati da banali motivazioni, sono solamente il frutto di una persistente ignoranza con cui ci si deve inevitabilmente commisurare nell'ottica di una visione formativa e concretamente includente.

La vera sfida dell'educazione interculturale, infatti, passa anche dal dover affrontare l'indifferenza con convinzione e continuità, individuando e promuovendo gli spazi comuni d'incontro e dialogo, poiché «la prospettiva dell'educazione interculturale si impone oggi come ipotesi di fondazione di una *Bildung* per la pacifica convivenza, per la cooperazione, per la democrazia»¹⁹.

La progettazione e la costruzione dello Spazio dell'incontro divengono fondamentali, oggi, per poter leggere nella maniera corretta la realtà, i fenomeni e le problematiche legate all'immigrazione e alla globalizzazione, e, come da tempo ci insegna Cambi, la sua articolazione è sì complessa, ma è principalmente legata alla maturazione di un atteggiamento personale di apertura verso l'alterità, suddiviso in quattro dispositivi distinti, che, corrispondendo ad altrettanti atteggiamenti soggettivi quali: sguardo da lontano, ottica dell'alterità,

decostruzione e ascolto/dialogo/conversazione, permette un confronto costruttivo ed uno scambio interculturale reale e reciproco²⁰. Il termine decostruzione, forse, è tra gli altri quello che oggi incute maggior timore, lasciando presagire ad una lettura superficiale delle prospettive apocalittiche di negazione della propria identità, che diverrebbe subalterna alle culture nuove; Cambi molto opportunamente chiarisce a riguardo che «si tratta non di rovesciare, annullare le identità: processo tra l'altro impossibile, poiché in essa "siamo", "viviamo", "agiamo" e "pensiamo"; bensì di rimetterla in discussione come "punto di vista" che non esclude altri "punti di vista", che deve anche tenerne conto, anche misurarsi con questi»²¹.

In quest'ottica critica, la *crisi* attuale, considerata nella sua etimologia originaria di κρίσις, quale punto di separazione, scelta, decisione, quindi di potenziale instabilità e incertezza, ha una funzione epifanica, perché mostra e mette in chiaro i comportamenti sociali ed i modelli educativi delle famiglie, così da far emergere che si sta marciando in direzione esattamente contraria rispetto al percorso dello Spazio dell'incontro appena menzionato. L'ideale quotidianità a cui ci si vorrebbe aggrappare per proteggersi da paventate minacce identitarie si situa, invece, all'opposto rispetto alla conoscenza: emergono e acquistano progressivamente consensi la miopia antropoculturale, la visione «europocentrica e sorniona»²², sempre più spesso etnocentrica, localistica e campanilistica, per cui non avviene la decostruzione ma si invoca la blindatura dell'identità e delle proprie tradizioni in un recinto di retrotopia²³ e nostalgie, si scelgono coscientemente il dialogo e la condivisione unicamente con chi è ritenuto affine, e ci si curva su se stessi, appigliandosi a richiami storici distorti dal processo di filiazione inversa, che Lenclud definiva come la prospettiva in cui «Non sono i padri a generare i figli, ma i figli che generano i propri padri. Non è il passato a produrre il presente, ma il presente che modella il suo passato. La tradizione è un processo di riconoscimento di paternità»²⁴.

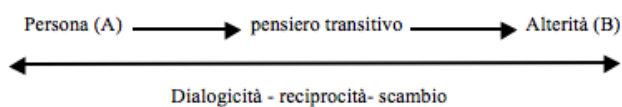
Il cammino dell'uomo, almeno da 150-200 mila anni a questa parte, solo per circoscrivere il periodo dalla comparsa dell'*Homo sapiens* e tralasciando volutamente la porzione temporale, molto più ampia, in cui muovevano i primi passi gli altri ominidi, ci mostra come vi sia stata una lunga storia di migrazioni²⁵, mescolanze, ibridazioni e

meticciamenti, per cui l'incontro ha sempre caratterizzato i processi di formazione e di educazione, con la conseguenza che «La crescita "culturale" di una persona è qui concepita tanto come una crescita interiore perseguibile attraverso un processo autoriflessivo, interiore, quanto, soprattutto, mediante l'acquisizione di nozioni, di idee e di saperi ottenibili grazie a un'applicazione che comporta volontà, ponderatezza e intenzionalità»²⁶.

Le sfide contemporanee dell'educazione interculturale

L'educazione interculturale nella prospettiva moderna integra e completa l'accezione di cittadinanza attiva e partecipata, affinché possa essere colta la grande opportunità per una sempre maggiore partecipazione alla vita civile e democratica, anche alla luce delle recenti modificazioni in senso multiculturale del tessuto sociale. In questo straordinario mosaico di linguaggi e culture, che la moderna tecnologia non manca di declinarci in tutte le sue accezioni, la particolarità è da ricercare nel fatto che ogni singola persona è portatrice di una cultura propria, ma anche di una unicità ed originalità che possono essere apprezzate e valorizzate solo attraverso la conoscenza ed il confronto sereno. In siffatto contesto l'educazione interculturale si decanta in tutto il suo potenziale di strumento di formazione all'alterità e di conoscenza intersoggettiva, contribuendo a costruire un ricchissimo bagaglio di competenze relazionali, definito da Deardorff appropriatamente interazione costruttiva²⁷, con la finalità di vivere in pieno e con consapevolezza la dimensione complessa e multifaccettata della società contemporanea. È proprio in questo delicato aspetto, quando cioè l'approccio interculturale integra l'educazione alla cittadinanza attiva con l'attenzione all'alterità e al rispetto per la diversità, che si attua una fase fondamentale nella formazione della persona, che consiste nel primo *step* del passaggio dalla multiculturalità alla vera intercultura, intesa come scambio e arricchimento reciproco. Una efficace definizione di intercultura è stata fornita da Clanet, secondo cui l'educazione interculturale è «l'insieme dei processi – psichici relazionali, di gruppo, istituzionali – generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle

relazioni»²⁸. All'interno dei processi interculturali acquista fondamentale importanza il pensiero transitivo «in antitesi a quello rigido, monoculturale ed etnocentrico, perché, come il verbo transitivo sposta l'azione sul complemento oggetto all'interno di una frase, così all'interno di una comunicazione interpersonale anche difficile e ostica, il pensiero transitivo consente di spostare l'azione sull'alterità, conferendole dignità e riconoscendola come interlocutrice di pari livello nel rapporto dialogico»²⁹.



Oltre le giuste e tempestive riflessioni teoriche, la vera sfida che oggi deve affrontare con decisione l'educazione interculturale è difendere la convivenza civile e sostenere le nuove generazioni nella formazione all'alterità, principalmente sviluppando il senso di responsabilità e di partecipazione attiva, poiché «il concetto di cittadinanza non si lega soltanto a una condizione oggettiva, di appartenenza *iure sanguinis* o *iure soli* a uno stato comunque organizzato, ma al riconoscimento di una relazione di appartenenza reciproca, di condivisione ideale e culturale e valoriale, fra l'individuo e lo stato e fra i diversi individui che si dicono cittadini»³⁰. Lo straniero che si incontra quotidianamente non è ancora un cittadino³¹, magari è cresciuto nel nostro Paese, forse anche vi è nato, o proprio recentemente vi è giunto, ma, indipendentemente dalla questione oggi aperta dello *jus soli*, è una persona, in tutta la sua unicità e singolarità, con tutte le sue peculiarità culturali, i suoi talenti e capacità, pertanto emergono delle dinamiche diverse da gestire, sulla scorta della complessità determinata soprattutto dalle sue esigenze, dalla tutela dei suoi diritti e dalle sue legittime rivendicazioni.

In ogni caso, sempre più spesso nell'ottica di un cittadino occidentale, l'immigrato rappresenta l'alterità, ma nell'accezione cieca della diversità non componibile, il tipo ideale pronto per la categorizzazione generica e crudele di extracomunitario, insomma il diverso dalla cultura propria, dalle abitudini consolidate tra gli autoctoni, tanto per la lingua, quanto per la sua cucina, la sua religione ed il modo di abbigliarsi. Il processo di vera

integrazione è davvero troppo complesso e sfaccettato, per riuscire perfetto solo spontaneamente, in quanto si possono incontrare delle fortissime resistenze nel suo gradimento o nella sua attuazione, e, spesso, non solo da parte della società del paese ospitante, ma anche, purtroppo, da parte dello stesso cittadino immigrato. Infatti, è doveroso sottolineare come le cronache quotidiane, giornalistiche e giudiziarie, offrano testimonianza di atti di microcriminalità, criminalità e delitti efferati compiuti anche da immigrati, tanto nei confronti degli autoctoni quanto di altri cittadini stranieri, e addirittura nei confronti dei propri familiari, rei di volersi uniformare rapidamente agli usi e costumi della nuova realtà in cui vivono, quasi questo processo venisse visto come una enorme minaccia di rinnegare le proprie origini e la propria cultura di provenienza.

In questo caso l'errore più grave che si possa commettere sulla scia dell'istinto e dell'emotività è quello di generalizzare prendendo una parte per il tutto, e sentenziando senza appello che tutti gli immigrati siano, indistintamente, criminali. Il pericolo imminente è quello di un radicarsi prepotente del razzismo, oltre quanto già non stia emergendo, anche sulla scorta di campagne mediatiche mirate e assidue nel rivolgersi a chi quotidianamente non aspetti altro se non ulteriori conferme alle proprie personali opinioni.

Recentemente Aime ha scritto che «Insomma, se la razza è stata messa alla porta dalla scienza, il razzismo no. Non è sufficiente convincere la gente che la razza è un concetto irrilevante e incoerente, perché il razzismo scompaia. [...] La razza non è la causa del razzismo, ma il suo pretesto, il suo alibi»³², e, nel condividere senza dubbio alcuno la validità di quanto appena esposto, si conferma ulteriormente la necessità di articolare e supportare l'educazione interculturale come strumento profondo di conoscenza delle differenze per superare le crescenti difficoltà connesse agli impliciti culturali sedimentati ormai da generazioni.

La capacità di acquisire una *forma mentis* aperta e scevra da pregiudizi deve emergere e consolidarsi proprio nelle difficoltà, che rappresentano il momento esatto in cui l'educazione interculturale, con tutto il suo corollario di competenze trasversali, ha il compito di sostenere l'intenzionalità e l'intersoggettività nella comunicazione dialogica con l'alterità. In questo senso, si conferma

ulteriormente la necessità di implementare le politiche di educazione interculturale a livello ministeriale, insistendo sui curricoli interculturali e valorizzando maggiormente la progettazione a livello di istituto, anche con il supporto del curricolo verticale che deve arrivare a racchiudere le esperienze e le proposte di tutte le discipline presenti, al fine di orientare e guidare i discenti verso l'acquisizione delle competenze interculturali, oggi assolutamente imprescindibili. Gundara, relativamente a ciò, è mirabilmente chiaro quando asserisce che «Le criticità dell'educazione interculturale, e la promozione di un senso di appartenenza rispetto a quello di esclusione, necessitano di essere indirizzate e guidate come parte integrante di un interesse nazionale per il progresso educativo»³³.

Le competenze interculturali come strumento per la vera integrazione

In conclusione, oggi l'educazione interculturale vive indubbiamente una fase problematica, poiché la sua efficacia è minata nella *substantia* dalle paure: dalla paura del diverso, dell'altro, di una religione così diversa dalla propria, dalla paura di disperdere l'*εὐσέβεια*, il rispetto profondo verso le tradizioni consolidate. E, principalmente, dalla paura profondissima di assistere al progressivo frantumarsi dell'identità. Proprio per queste ragioni, all'interno dell'istituzione-scuola si rafforza ulteriormente la necessità di elaborare dei curricoli verticali che siano fortemente orientati all'educazione interculturale, in perfetta sinergia con le altre discipline, e che al contempo stimolino le famiglie ad una partecipazione maggiore non solo per l'educazione dei figli, ma per l'acquisizione di competenze di cittadinanza *tout court*. In questo senso, riferendosi alla distinzione operata dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, si parla non solamente di conoscenze o abilità, ma di vere e proprie competenze³⁴ che devono maturare attraverso la consapevolezza del ruolo di cittadino e la responsabilizzazione circa le proprie condotte verso i consociati di qualunque etnia, e verso la cosa pubblica.

Il D.M. del 22 agosto 2007³⁵ indica le otto competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare

collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare le informazioni) che, declinate nei quattro assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale), possono supportare la formazione di un curricolo interculturale, al fine di promuovere un reale dialogo reciproco e costruttivo, sviluppando le competenze interculturali di ciascun discente. La declinazione delle otto competenze chiave di cittadinanza nei quattro assi culturali permette principalmente di agire in maniera trasversale tra le discipline, e nella predisposizione di un curricolo verticale pienamente interculturale per il Primo Ciclo di istruzione, dalla Scuola per l'infanzia alla Secondaria di I grado, si dovrebbero fissare dei nodi quali, ad esempio, comunicazione, confronto, interpretazione della realtà esterna, coesione, ruoli e regole, virtù individuali e di gruppo, fiducia reciproca, obiettivi e motivazioni attorno ai quali orientare l'apprendimento verso la piena autonomia e lo sviluppo dello spirito critico in un'aula che può divenire un vero e proprio laboratorio di democrazia, deweyanamente parlando.

Infatti, in questa prospettiva, si può fare leva sull'importante scambio intersoggettivo tra studenti ed insegnanti, integrando le competenze di questi ultimi con quelle in divenire dei giovani e dei giovanissimi, che nel contempo sono chiamati a sviluppare ed affinare le relazioni tra pari in un'interdipendenza positiva. Fondamentale è sviluppare progressivamente le proprietà di linguaggio e la capacità di ascolto, che in prospettiva interculturale è ciò che diviene determinante ai fini della conoscenza reciproca: lo spazio dell'incontro rimane altrimenti vuoto senza ascolto. Raccontare con proprietà di linguaggio le proprie esperienze quotidiane è imprescindibile per il metodo autobiografico nell'approccio all'alterità, come è evidente, anche, il peso specifico della conoscenza geografica e storica per collocare ed interpretare culture e avvenimenti nella maniera corretta. Inoltre, si dovrebbe implementare lo studio delle lingue straniere in maniera progressiva, per favorire anche l'interazione tra i compagni di classe e quella con i coetanei degli altri Paesi attraverso i canali digitali e i *social media*, che vanno illustrati attraverso un utilizzo critico e ragionato in termini di etica, e, allo stesso tempo, va sostenuta la conoscenza ambientale per avvicinare i giovanissimi alla tutela ambientale e

all'ecologia. Parimenti, alla conoscenza delle Sacre scritture del Cristianesimo, è opportuno che progressivamente si accostino elementi e figure delle altre religioni, e si favorisca lo sviluppo delle conoscenze relative al significato profondo delle festività altre e dei rispettivi riti, integrandole con le definizioni di laicità e laicismo, in ottica consapevole, critica e dialogica per interiorizzare il principio delle differenze come ricchezza. A questo riguardo, è stata fornita una definizione di competenze interculturali molto lucida ed efficace, in quanto essa focalizza l'analisi su uno degli elementi chiave che minano l'intersoggettività, cioè il pregiudizio, asserendo che «le competenze interculturali corrispondono ad una generale apertura e ad un apprezzamento della

diversità culturale, ad una capacità di incontrare e trattare con persone di altre culture in modo aperto, con curiosità e senza impliciti (cioè, rifiutando il pregiudizio)»³⁶.

Le competenze interculturali, quindi, non sono definite unicamente come conoscenza delle diverse culture presenti nel territorio, ma soprattutto come consapevolezza delle differenze culturali e del loro essere pienamente risorsa, della fiducia, della tolleranza e delle competenze interpersonali ed interrelazionali, al fine di evitare incomprensioni, soprattutto quando il contesto sociale viene ad essere potenzialmente caratterizzato dalle limitazioni che sono causate dalla segregazione, dalla discriminazione, o anche dalla separazione volontaria dei membri della comunità di alloctoni.

ALESSIO ANNINO

University of Catania

¹ C.A. Ghionda, *Contrasting policies of all-day education. Preschools and Primary Schools in France and Italy since 1945*, in K. Hagerman, K. H. Jarausch, C.A. Ghionda, Eds., *Children, Families and States. Time policies of childcare, preschool, and primary education in Europe*, Berghahn, New York-Oxford 2014, p. 206. (Traduzione dello scrivente).

² Cfr. T. Hobbes, *Leviatano*, RCS, Milano 2011, p. 177.

³ A riguardo cfr. A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2015, p. 84. Di seguito si illustra che: «Solo nel novembre del 2011, in seno al nuovo governo presieduto da Mario Monti, esso è stato istituito, con la nomina di Andrea Riccardi a “Ministro senza portafoglio per la Cooperazione Internazionale e l'Integrazione”, il quale è rimasto in carica per circa un anno e mezzo. [...] In virtù di questi accordi trasversali, nell'aprile del 2013 si è insediato un nuovo governo della Repubblica Italiana, alla cui presidenza è stato nominato Enrico Letta, il quale subito ha modificato la dicitura ufficiale dell'ex Ministero di Riccardi, denominandolo semplicemente *Ministero per l'integrazione*, e nominando in qualità di *Ministra*, il medico di origine congolese Cécile Kyenge, rimasta titolare del dicastero per meno di un anno solare».

⁴ U. Fabietti, *Mondo delocalizzato e antropologia della contemporaneità. Rivisitare il concetto di cultura alla luce delle pratiche e delle rappresentazioni che il mondo contemporaneo rende possibili*, in <http://web.unirsm.sm/MasterDisagio/Moduli/Download/CallariGalli/pdf/08/2017>, p. 2.

⁵ Doc. Miur Reg. Uff. n. 5535-9 settembre 2015 - *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*.

⁶ *Ivi*, pp. 6-7. Di seguito a p. 7, si aggiunge che è necessario: «Sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale. Sperimentare percorsi di educazione alla concittadinanza. Gli alunni di origine non italiana occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza».

⁷ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS edizioni, Pisa 2017, p. 299.

⁸ M. Giusti, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 22.

⁹ Cfr. a riguardo A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 68.

¹⁰ Fonte <http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/9/2017>.

¹¹ Ministero dell'Interno, *Situazione relativa al numero dei migranti sbarcati a decorrere dal 1 gennaio 2017*, in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_giornaliero/ottobre/2017.pdf, p.1.

¹² *Ivi*, p. 9.

¹³ *Ivi*, p. 4

¹⁴ «Il Motto della UE», in http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_it.htm/09/2017.

¹⁵ Cfr. COM (2003) 336, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione*, Bruxelles, 3.6.2003.

¹⁶ Cfr. Ministero dell'Interno, *Carta per la buona accoglienza delle persone migranti*, in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/comunicato_congiunto_carta_buona_accoglienza_migranti.pdf, 18 maggio 2016. Nel documento, a p. 3 è chiarito l'intento di supportare le varie istituzioni coinvolte: «E ciò anche alla luce dell'importante scelta politica del governo di abbandonare gradualmente approcci di natura emergenziale, per favorire la costruzione di una vera e propria infrastruttura nazionale in piena sintonia con il Piano Nazionale 2016, che rappresenta lo strumento politico programmatico, di medio e lungo periodo, in raccordo con le politiche della Unione Europea e che vede come preliminare il coinvolgimento degli 8mila Comuni attraverso il Sistema SPRAR».

¹⁷ *Ivi*, p. 7.

¹⁸ *Ivi*, p. 4. Di seguito, si parla della necessità della reciproca conoscenza per potersi integrare, fissando che: «Aspetto qualificante a cui si ispira la carta è quello della sensibilizzazione bidirezionale migrante - società ospitante».

¹⁹ P. Mulè, *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Brescia-Lecce 2015, p. 94.

²⁰ F. Cambi, *Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica*, in A. Porcheddu (a cura di), *Educare e formare nella società interculturale*, Anicia, Roma 2004, pp. 39-46. Cfr. anche M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996; M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010. Si veda anche F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.

²¹ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti Pedagogici*, Carocci, Roma 2003, p. 35.

²² A. Dupront, *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane*, Einaudi, Torino 1966, p. 83.

²³ Cfr. Z. Baumann, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017. Baumann stesso illustra il neologismo, quando a p. 43 asserisce che: «Il fenomeno che definisco "retrotopia" deriva dalla seconda delle due negazioni di cui ho detto sopra, dalla negazione della negazione dell'utopia, che con il lascito di Tommaso Moro ha in comune il riferimento a un *topos* di sovranità territoriale: l'idea saldamente radicata di offrire, e possibilmente garantire, un minimo accettabile di stabilità e quindi un grado soddisfacente di fiducia in sé stessi. [...] Fedele allo spirito dell'utopia, la retrotopia è spronata dalla speranza di riconciliare finalmente la *sicurezza* con la *libertà*: impresa mai tentata- e in ogni caso mai realizzata- né dalla visione originaria né dalla sua prima negazione».

²⁴ G. Lenclud, *La tradizione non è più quella di un tempo*, in P. Clemente, F. Mugnaini, a cura di, *Oltre il folklore. Tradizioni popolari e antropologia nella società contemporanea*, Carocci, Roma 2001, p. 131.

²⁵ Cfr a riguardo P. Corti, *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari 2003.

²⁶ U. Fabietti, *Mondo delocalizzato e antropologia della contemporaneità. Rivedere il concetto di cultura alla luce delle pratiche e delle rappresentazioni che il mondo contemporaneo rende possibili*, cit., p. 3.

²⁷ D. K. Deardorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, «Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale», n.10, 3/2006, pp. 241-266.

²⁸ C. Clanet, *Introduction aux approches interculturelles et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1993, pp. 22-23.

²⁹ A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. 124-125.

³⁰ E. Nigris, L. Zecca, a cura di, *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, in «L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi. Ricerche, sperimentazioni didattiche, progetti educativi. Quarta Giornata Interculturale Bicocca Atti del Convegno» - Università degli Studi di Milano-Bicocca, 26 maggio 2016, p. 132

³¹ In Italia l'acquisizione della cittadinanza è disciplinata dalla L.5 febbraio 1992, n. 91, *Nuove norme sulla cittadinanza*, «Gazzetta Ufficiale» n.38 del 15-2-1992, e successive modifiche e integrazioni.

³² M. Aime, a cura di, *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Einaudi, Torino 2016, p. 45.

³³ J. Gundara, *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing, London 2000, p. 65. (traduzione dello scrivente).

³⁴ «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)», *Commissione Europea Istruzione e Cultura, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee* 2009, pp.12-13. Nel testo ufficiale si parla di competenze in termini di: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

³⁵ Cfr. D.M 22 agosto 2007, n. 139, «Gazzetta Ufficiale» 31 agosto 2007, n. 202.

³⁶ «Bertelsmann Stiftung», *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung Based on the Models of Intercultural Competence by Dr. Darla K. Deardorff*, n.8/2006. (traduzione dello scrivente).

**Sconfinamenti e connessioni
tra mobilità migratoria, pedagogia e letteratura per l'infanzia**

**Crossing borders and making connections
between human mobility, pedagogy and children's literature**

GIULIA ROMERI

This article gives a glimpse into contemporary human mobility, reading it through the lenses of new epistemological theories including borderstudies. Human mobility requires a renewed pedagogical awareness. The author tries to encourage it by focusing on the idea of education itself as an action of crossing and going beyond borders, and its implications. Moreover, this essay reports a research on children's literature about migration, showing the potentiality of books as a tool for providing the new cultural awareness needed in order to understand the present world.

KEYWORDS: MIGRATION, EDUCATION, CHILDREN'S LITERATURE, BORDER CROSSING, HUMAN MOBILITY

Il contemporaneo tra complessità e mobilità

È ormai ampiamente riconosciuto come «una struttura-chiave del mondo contemporaneo»¹, probabilmente la cifra che meglio ne comprende le caratteristiche, sia da ricercarsi nella complessità. Una complessità che trova la sua espressione forse più evidente e significativa nella mobilità odierna. Quello contemporaneo, in effetti, è più che mai un mondo «in movimento»: in senso metaforico perché sta attraversando un cambiamento d'epoca² e concretamente perché è animato da una mobilità per certi aspetti senza precedenti.

Infatti, è inedito sotto molti punti di vista il contesto odierno della globalizzazione. Esso è stato spesso descritto ricorrendo alla metafora della rete che permette di delinearne con immediatezza alcuni tratti fondamentali. Tra questi, ne ricordiamo un paio. Da una parte, l'integrazione sostanzialmente³ sempre maggiore dei mercati globali, che si traduce nella possibilità di una circolazione libera ed illimitata, almeno per quanto riguarda merci e capitali. Dall'altra parte, la costante planetaria interconnessione permessa dai nuovi *media* e dalla frequenza, facilità ed economicità sempre maggiore degli spostamenti.

Appadurai ha proposto una scomposizione della sfaccettata mobilità che attraversa il mondo contemporaneo in cinque flussi, di fatto corrispondenti alle dimensioni fondamentali dell'economia, della cultura e della politica globali: egli scrive di *finanscapes*, *technoscapes*, *mediascapes*, *ideoscapes* ed *ethnoscapes*, ovvero movimento di denaro, di tecnologie, di immagini, di idee e di persone⁴. Nel presente saggio, prenderemo in considerazione quest'ultimo flusso.

Le migrazioni nell'età della globalizzazione: eterogenei sconfinamenti

Leggere oggi la mobilità umana non è compito semplice: se, per un verso, le migrazioni sono parte integrante della storia umana da sempre, d'altro canto, ai nostri giorni, sono esse stesse permeate di una complessità del tutto nuova.

Innanzitutto, la mobilità migratoria risulta essere più che mai presente: «Dei circa sette miliardi di persone che abitano oggi il pianeta, quasi un miliardo compie spostamenti interni (740 milioni) o internazionali (240 milioni)»⁵, ovvero «uno su sette degli abitanti del pianeta [...] è da considerarsi «in movimento» nel mondo di

oggi»⁶, che significa che la «mobilità umana [...] ha raggiunto i massimi livelli nella storia»⁷.

Inoltre, si tratta di una mobilità più che mai eterogenea: «Le migrazioni contemporanee appaiono infatti caratterizzate da una moltiplicazione dei modelli migratori, da una forte accelerazione dei flussi, da un aumento di complessità della loro composizione [...] e da una crescente imprevedibilità delle loro direzioni»⁸. In breve, tutto ciò significa che le persone si spostano spinte da un intrecciarsi di motivazioni ed opportunità molteplici. Sempre più diversificati sono anche i profili dei migranti. Inoltre, il loro numero è cresciuto: per quanto riguarda i migranti internazionali è triplicato negli ultimi quarant'anni, passando dai 77 milioni del 1975 ai 244 milioni del 2015⁹. I percorsi migratori oggi possibili sono molteplici, anche vista la dimensione transnazionale che caratterizza in modo peculiare la mobilità contemporanea. In più, mentre i flussi migratori Sud-Nord continuano, i flussi migratori Sud-Sud stanno crescendo e ad essi si aggiungono anche flussi Nord-Sud¹⁰.

Ma qual è la natura qualificante del movimento che costituisce tale eterogenea mobilità migratoria? Nel tentativo di coglierla, a parere di chi scrive, risulta assai valido il richiamo ai *borderstudies*. Sulla scia di questi ultimi si possono ri-leggere le migrazioni come costante movimento di sconfinamenti.

Se, in una certa misura, è vero che il mondo globalizzato è “in rete”, integrato ed interconnesso, tuttavia della metafora della rete si è anche abusato, nel senso che l'eccessiva enfasi su tali aspetti è diventata retorica di un mondo senza confini, nient'affatto corrispondente alla realtà: proprio guardando ai percorsi dei migranti, risulta chiaro come, ben più che di un mondo senza confini, sarebbe corretto parlare di un mondo animato da continui attraversamenti di confini. «Al grido *mobilità, fluidità, adattabilità*, il villaggio planetario delle nuove tecnologie di comunicazione, del commercio e della finanza, ci ha fatto credere che la frontiera avesse i giorni contati. Semplicemente, invece, si stava trasformando»¹¹.

I confini sono istituzioni in senso ampio, determinate e vissute storicamente, socialmente e politicamente e che, in quanto tali, hanno natura processuale, dinamica e mobile, sia nello spazio sia nel tempo¹². Oggi, particolarmente, i confini «si contraddistinguono sempre più per la loro

“elasticità” e il loro “continuo movimento”»¹³ e si moltiplicano¹⁴.

Ciò si verifica tanto in senso quantitativo, quanto dal punto di vista qualitativo. Per quanto riguarda il primo aspetto, basti notare che «dal 1991 sono stati istituiti più di 28.000 chilometri di nuove frontiere internazionali e altri 24.000 chilometri sono stati oggetto di accordi, di limitazioni e di demarcazioni. [...] Mai prima d'ora si era così tanto negoziato, delimitato, demarcato, sorvegliato, pattugliato»¹⁵ sulle frontiere dell'intero globo, rafforzate implementando sistemi di sicurezza e *checkpoint* e costruendo muri¹⁶. In senso qualitativo, le frontiere si scompongono per assumere una pluralità di forme e per svolgere una pluralità di funzioni. I confini sono oggi realtà polimorfe, disperse, non necessariamente lineari e si manifestano in modo articolato. Ricoprono funzioni politiche, legali, militari, di sorveglianza, fiscali, di contrabbando, ideologiche, psicologiche e sociali. Bisognerebbe, in effetti, pensare «la frontiera [...] come un processo composito che attraversa diversi piani, da quello geografico, legale e istituzionale a quello socio-culturale. È proprio tale natura di “sistema complesso”»¹⁷ che caratterizza i confini, realtà spesse e stratificate, che fanno da nodi nella rete globale.

Mobilità migratoria significa continuo attraversamento di tali confini, a più livelli: confini materiali, fisici e geografici, confini politici e legali, e confini socioculturali e simbolici.

Come qualsiasi sconfinamento, ovvero qualunque «uscire dai confini/andare oltre i confini», si tratta di un movimento trasgressivo, spesso percepito come tale, in particolar modo, dagli Stati e dalle società di approdo dei migranti. Stati e società, non a caso, tendono a reagire con il tentativo di rafforzare i confini: si pensi, da un lato, alla già citata stretta sorveglianza ed alla costruzione di barriere alle frontiere, e, dall'altro lato, all'atteggiamento di diffidenza verso i migranti visti come coloro che mettono a repentaglio i privilegi acquisiti dei cittadini delle società occidentali¹⁸.

Diffidenza o alternatively retorica dell'accoglienza sono le modalità con le quali viene perlopiù affrontata la questione delle migrazioni. Di fronte alla palese insufficienza di questi atteggiamenti, pare urgente operare «sconfinamenti del pensiero», “trasgredendo” rispetto alle già note categorie di lettura della realtà e politiche e

pratiche di gestione della mobilità. Il presente articolo intende essere un minimo contributo in tal senso, anche a partire da una nuova consapevolezza pedagogica.

Per una pedagogia contemporanea: “emergenze” e “trasgressioni”

Si può, in effetti, addirittura affermare come non esista alcuna pedagogia autentica che non si sforzi di essere profondamente contemporanea, “muovendosi” nella e con la contemporaneità, continuamente interrogandosi e ripensandosi in relazione ad essa.

Ricorda a tal proposito Edgar Morin: «Jean-Jacques Rousseau ha formulato il senso dell’educazione nell’*Emilio*, nel quale l’educatore dice del suo allievo: “Vivere è il mestiere che voglio insegnargli”. La massima è eccessiva, perché si può solo aiutare a imparare a vivere»¹⁹, tuttavia educare non è niente di meno di tale aiutare a imparare a vivere «nel nostro tempo»²⁰, ovvero nel tempo che il soggetto in formazione si trova e si troverà ad abitare. Evidentemente, dunque, soprattutto nel complesso e mobile contesto del nostro mondo, si fa urgente l’esigenza²¹ di ri-pensare oggi l’educazione²², per «portare a compimento la missione storica del sopravvivere-pensare-agire nel ventunesimo secolo»²³.

Tale ri-pensamento di una pedagogia autentica che sia nella/della contemporaneità dovrebbe andare nella direzione di includere, tanto sul piano teorico²⁴, nel pensiero e nel lessico dell’educazione, quanto a livello di prassi educative²⁵, proprio la complessità e la mobilità, gli sconfinamenti distintivi del contemporaneo.

Sul piano teorico, pare significativo innanzitutto recuperare il senso dell’educazione stessa come azione di «sconfinamento»: educare, come svela l’etimologia della parola (*ex ducere*, “condurre fuori”), significa aiutare ciascuno a “venir fuori” ed “emergere”. È cioè fornire quelle opportunità di qualità che consentano a ogni persona di arrivare a sviluppare pienamente le sue potenzialità, e quindi – poiché il pieno sviluppo umano integrale è sempre individuale e sociale al tempo stesso – diventare soggetto attore capace di abitare pienamente la/le società e il tempo presenti e simultaneamente “superarli”. Infatti «essere contemporanei», come suggerito dal filosofo Agamben²⁶, significa anche saper immaginare un oltre e costruire l’inedito.

Ri-partire dal significato di educazione così inteso è fecondo di implicazioni su più piani²⁷, non da ultimo quello di una migliore comprensione e gestione dei fenomeni migratori. Ri-leggere la realtà in prospettiva pedagogica con tale rinnovata consapevolezza comporta infatti la possibilità di ri-semanticizzare l’“emergenza”. Tale termine immediatamente rimanda a una situazione di allarme che richiede un urgente “intervento-tampone”. Sappiamo bene come la logica dell’emergenza sia ancora quella che perlopiù sottende le prassi di gestione della mobilità migratoria, per quanto sia ampiamente riconosciuto che di per sé la mobilità non è un’emergenza e affrontarla come tale risulta quantomeno inadeguato. Anche quand’è declinata come emergenza “umanitaria”, tale logica rischia di non supportare azioni realmente efficaci, rendendo l’accoglienza talora retorica. Potrebbe allora forse avere valore la proposta un po’ provocatoria di partire dal significato di educazione per ri-pensare l’“emergenza” come “emersione” integrale dell’umanità di ciascuno. Adottare uno sguardo pedagogico, mettendo l’accento sull’“emergere di umanità”, si delineerebbe come un possibile passaggio chiave per spostarsi verso «un approccio dignitoso alla mobilità umana»²⁸. Esso si mostra come la direzione a cui tendere quando ci si confronta con la mobilità migratoria e la sua gestione, ad ogni livello ed in ogni campo: in questo senso, il *focus* e l’obiettivo cui indirizzare l’attenzione appare essere sempre l’umanità di ogni persona, che deve essere rispettata e promossa e ha diritto alle occasioni per svilupparsi pienamente.

Volgendo però lo sguardo alla politica e alla pratica propriamente educative, che cosa vuol dire ri-partire dal riconoscere l’educazione come azione, appunto, di sconfinamento e “emersione di umanità”?

In primo luogo, significa prendere atto dell’opportunità di una pedagogia “sconfinante” e “trasgressiva”, che pensi e agisca i luoghi educativi come “spazi di agorà”²⁹, luoghi di cittadinanza inclusiva ed inter-attiva³⁰, che siano anche laboratori di «culture del cambiamento»³¹. Spazi nei quali si costruiscano e sperimentino chiavi di lettura dell’esistente per acquisirne consapevolezza, dargli forma comprensibile “mettendo in rete” le informazioni a disposizione, imparando ad orientarvi; il tutto senza fermarsi al trasferimento di un insieme “preconfezionato” di conoscenze-risposte note³², bensì imparando a porsi e

suscitando domande, «[aprendosi] ad altre modalità di trasmissione e produzione del sapere e ad altre estetiche e [cercando] di non riprodurre modelli o chiavi di lettura già conosciute, ma [...] davvero di creare connessioni e di promuovere l'inedito»³³, immaginando alternative e futuri possibili.

Un possibile luogo educativo: la letteratura per l'infanzia

A livello di prassi educative, chiaramente, sono moltissime le possibili traduzioni concrete di quanto evidenziato. In questa sede, si è scelto di concentrare l'attenzione su uno strumento, tra tanti: quello costituito dalla letteratura e, più precisamente, dalla letteratura per l'infanzia. Essa può risultare un "luogo educativo" privilegiato perché i libri permettono di formarsi mappe e chiavi di lettura della realtà, ampliando quella conosciuta; sperimentare l'incontro con l'altro e la pluralità di percorsi e prospettive possibili; nutrire immaginari ampi, plasmando un modo di pensare libero e "trasgressivo".

Proprio la produzione letteraria per l'infanzia è stata oggetto di una ricerca³⁴, condotta da chi scrive, che ha indagato come possa essere raccontata la mobilità migratoria.

In che modo i libri per bambini l'hanno rappresentata? Su quanti e quali aspetti si sono soffermati? Quanti e quali sguardi ne hanno proposto? C'è stata nel tempo e qual è stata l'evoluzione nelle modalità di affrontare il tema? Come sono cambiati i contenuti dei racconti? E quali forme sono state sperimentate – che utilizzi si sono fatti della lingua/delle lingue e dei generi letterari, del linguaggio artistico delle immagini e della stessa struttura dell'oggetto libro? Quali sono le direzioni di sviluppo di questa letteratura oggi? Quali possibilità sembrano particolarmente feconde? Queste sono state le domande guida che hanno fatto da sfondo alla ricerca.

Prima di delinearne il frutto, è bene annotare che il racconto delle migrazioni nella letteratura per l'infanzia è un campo ancora poco esplorato³⁵. Tuttavia, nel mondo dell'editoria per ragazzi così come nei contesti formativi, scuola *in primis*, è rintracciabile una sempre più diffusa percezione dell'urgenza di affrontare questo tema e di riflettere sulle modalità di utilizzare parole ed immagini per tratteggiarlo. Testimonia tale esigenza il recente moltiplicarsi di eventi, incontri e pubblicazioni, tanto a

cura di semplici biblioteche o scuole, quanto nell'ambito di fiere del libro e riviste specializzate. Ciò ha permesso di avere a disposizione abbondante materiale di partenza: mostre e cataloghi delle stesse³⁶, bibliografie³⁷, laboratori di letture a tema³⁸, conferenze dedicate durante la Fiera del Libro per ragazzi di Bologna³⁹, articoli⁴⁰. Si sono inoltre consultati ed analizzati i cataloghi di case editrici piccole ed indipendenti, come Sinnos, che hanno fatto del tema delle migrazioni e dell'intercultura il cardine del proprio progetto editoriale e dimostrano di portare avanti una riflessione critica e costantemente riaggiornata in proposito. Parallelamente, si sono prese in considerazione alcune collane dedicate, a cura di case editrici quali Carthusia⁴¹.

A partire da ciò, si è svolto un articolato percorso di lettura e si è infine venuta delineando un'ampia selezione di titoli, esemplificativa dei molteplici sguardi che si sono aperti sulla mobilità migratoria e delle varie modalità di rappresentarla con i linguaggi della letteratura per l'infanzia. Il risultato finale è stato un percorso attraverso l'analisi di un centinaio di libri di autori italiani e stranieri, comunque pubblicati (anche) in Italia⁴², indirizzati a lettori fino ai 10 anni d'età.

Esso ha ricompreso, innanzitutto, storie di viaggi migratori. Sono molti soprattutto i libri recenti che ne propongono il racconto, sulla spinta dell'attualità che impone il tema. Ne è un esempio *A braccia aperte. Storie di bambini migranti*⁴³, antologia di brevi racconti o filastrocche ispirati a storie vere, presentata alla Fiera del Libro per ragazzi di Bologna nel 2016. Tra i libri scritti negli ultimi anni con l'intento condivisibile di affrontare il tema migratorio con i bambini, tanti sono quelli che cadono nel rischio di proporre storie che non vanno oltre il piano della cronaca e dell'informazione e risultano artificiosamente costruite per fornire spiegazioni⁴⁴. L'antologia citata riesce ad evitare tale rischio. Essa ha il pregio di rendere l'eterogeneità dei profili, delle storie e dei percorsi, proponendo semplici frammenti di storie di singoli bambini e ragazzi migranti. Di volta in volta, cambiano il protagonista, il viaggio, l'epoca storica, il contesto di partenza e quello di approdo e le ragioni che sottendono la scelta di partire. A proposito di queste ultime, *Fu'ad e Jamila*⁴⁵ (albo illustrato nato dapprima nel 2011 come quaderno di Caritas Italiana per parlare anche ai bambini di quanto accadeva a Lampedusa) racconta la

traversata del mare evocando il retrostante intrecciarsi di speranza e di fuga da situazioni insostenibili di guerra o miseria⁴⁶, comunque spesso negazione di diritti⁴⁷. Attraversa l'oceano anziché il mare, ma è mosso dal medesimo intreccio di fuga e speranza il protagonista di *Bellosguardo*⁴⁸, altro albo illustrato che narra la mobilità migratoria di inizio '900 dall'Italia verso l'America. Lo fa con un tono lieve corredato da immagini intrise di ingenuità e tenerezza e con un linguaggio vivace che sembra nato per essere recitato. Nell'America contemporanea è ambientata la storia raccontata in *Migranti*⁴⁹, opera messicana che narra un viaggio migratorio dal Messico verso gli Stati Uniti. Si tratta di un libro dal formato rettangolare, che si srotola per il lungo, a fisarmonica: una colonna a sinistra è occupata dal breve testo; la maggior parte dello spazio è lasciata invece ad un'unica illustrazione, nella quale le innumerevoli microstorie corrispondenti ai vari passaggi del viaggio, compresenti, si susseguono senza soluzione di continuità. Il lettore è costretto a cercarle tra i disegni fitti fitti, in bianco e nero, spostando man mano lo sguardo dall'alto verso il basso. A metà dell'illustrazione, taglia in diagonale la pagina "la bestia", il treno emblema del viaggio. Tra i tanti aspetti efficacemente evocati, degno di nota è l'invisibilità dei migranti, durante il percorso e una volta giunti a destinazione. L'invisibilità è, in effetti, uno dei molteplici vissuti possibili nel contesto d'approdo ai quali la letteratura per l'infanzia ha dato voce. Essi variano dallo spaesamento, alla nostalgia, alla sospensione, alla nascita di nuove relazioni e al progressivo apprendimento della capacità di orientarsi nel nuovo contesto "come a casa" e di vivere armonicamente l'"essere in-between"⁵⁰. Un libro che rende tutto ciò è *L'Approdo*⁵¹: lo fa magistralmente, senza parole, attraverso immagini monocromatiche dai tratti sfumati che hanno una «ritmica diversa da album di fotografie, frammentazione fumettistica o sequenza filmica»⁵², ma un estremo rigore compositivo. Il viaggio migratorio disegnato «mescola e trascende i luoghi reali e le esperienze»⁵³, evocando in particolare «lo scenario simbolico e visionario dello smarrimento di ogni viaggiatore»⁵⁴ in una nuova città, nella quale tutto inizialmente ha effetto straniente e solo con il tempo diventa decifrabile e familiare.

Accanto alle storie di viaggi migratori, hanno trovato posto libri che toccano il tema dei confini e dei respingimenti e

confinamenti, fisici (i muri) o mentali (gli stereotipi). *Via di qua!*⁵⁵ è il significativo titolo di un piccolo albo illustrato fruibile già dai bambini della scuola dell'infanzia: con tono umoristico e sorridente, racconta dell'espulsione di chi viene da lontano ed è sprovvisto del documento giusto, ovvero della mancanza di effettiva libertà di circolazione e soggiorno per tutti⁵⁶ che nel finale del libro si svela in tutta la sua miopia. Altrettanto lieve ed ironico è il tono di *Di qui non si passa!*⁵⁷, albo illustrato che i suoi autori non hanno pensato per raccontare la mobilità migratoria, ma si rivela estremamente fecondo anche in tal senso, poiché narra del confine tra la pagina sinistra e quella destra, dell'arbitrario divieto di attraversarlo, e di trasgressivi, in fondo inevitabili, sconfinamenti.

Si sono inoltre presi in esame i libri plurilingui, come quelli delle storiche collane di racconti autobiografici di autori migranti e di fiabe dei loro Paesi d'origine che hanno segnato l'inizio dell'editoria multiculturale italiana, negli anni '90: in particolare, *I Mappamondi* e *Zefiro* di Sinno e le *Storiesconfinare* dal formato a fisarmonica di Carthusia. Tali collane raccolgono libri bilingui che si sono posti come veicoli di conoscenza e di scambio culturale tra persone con biografie, lingue, usi e immaginari diversi che per la prima volta si trovavano fianco a fianco sui banchi delle scuole italiane. Accanto a tali "libri-ponte", spesso in versione plurilingue sono anche molte delle storie che hanno per protagonisti i cosiddetti "personaggi-ponte" che si muovono specialmente tra le sponde del Mar Mediterraneo: si pensi ai tanti libri su Giufà⁵⁸, ma anche a testi come *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*⁵⁹.

Se i testi plurilingui grazie alla loro stessa forma narrano la pluralità che abita i "contesti eterogenei"⁶⁰ delle società contemporanee, vi sono altre storie che si focalizzano su quest'ultima per contenuto. Sono storie pubblicate negli ultimi anni che aprono alla pluralità in senso ampio, ricomprendendo le diversità di provenienza geografica ed appartenenza culturale ma non solo: accanto alle prime sono infatti molte altre le differenze di cui ciascuno è portatore e che animano contesti sociali in cui le sfide emergenti sono quelle dell'interazione e della cittadinanza. Questi libri hanno la volontà di raccontare la quotidianità della convivenza nelle società complesse, dove il multiculturalismo non è più dato dalla coesistenza di

bambini che arrivano da Paesi diversi, bensì dalla presenza di ragazzi e giovani cosiddetti “di seconda generazione” e bambini “di terza generazione”⁶¹ che sono nati e cresciuti in Italia e quindi per lingua e cultura si sentono e sono *in primis* italiani, pur avendo ereditato anche altre appartenenze. Offrono incisivi spaccati su tutto ciò, ad esempio, l’albo illustrato *H.H.*⁶² o il romanzo francese *Albert il toubab*⁶³.

Un primo aspetto emerso da questa panoramica – che non intende in alcun modo essere esaustiva e che non rende conto in questa sede che di una piccola parte della ricerca svolta – riguarda come raccontare la mobilità migratoria implichi tenere presente una molteplicità di sfaccettature e prospettive. Per questo motivo, occorre altresì una “pluralità di storie” per raccontare la mobilità migratoria ai bambini. Occorre poi che ogni storia cerchi, coltivi e proponga una – non necessariamente univoca, anzi – angolatura originale. Occorre che ogni storia, sia che scelga di focalizzarsi su un singolo aspetto, sia che tenti di fornire uno sguardo più ad ampio raggio, custodisca tanto la profondità quanto la larghezza della realtà, dipingendone più sfumature possibili.

In tale direzione, la forma dell’albo illustrato – tanto più quanto più le immagini non sono semplice corredo del testo, bensì parte essenziale della narrazione – e la forma del “libro senza parole” sono risultate ricche di potenzialità. Innanzitutto, perché è estremamente difficile nella contemporaneità trovare parole che rendano la realtà nella sua complessità. Nella «modernità in polvere»⁶⁴ in cui viviamo, le parole hanno valore solo quando hanno la forza della poesia, capace di restituire frammenti di realtà con la sua profondità. Potrebbe dunque valere la pena sperimentare maggiormente l’utilizzo della forma poetica⁶⁵ ed in ogni caso risulta assolutamente necessario un attento lavoro sulla lingua, che promuova la capacità di pensare e ri-pensare in modo creativo e non scontato le parole che utilizziamo. Inoltre, «dinanzi a processi così rapidi e delicati [quali quelli che caratterizzano la realtà contemporanea, e di fronte alla complessità della stessa, che la mobilità migratoria rispecchia, ndr.] bisogna forse trovare il coraggio o l’umiltà, talora, di restare in silenzio, di non volere sempre e comunque dare risposte, o almeno non immediate [...]. È un silenzio dello spaesamento, dell’incertezza, del dubbio. Quasi una domanda legittima, dunque. Ma senza parole. Perché un dialogo non è fatto

solo di parole. È una questione di tempi e di linguaggi»⁶⁶. Ha allora senso valorizzare le potenzialità di libri senza parole, come, ad esempio, *Orizzonti*⁶⁷, storia di un viaggio migratorio per grandi immagini essenziali ed espressive, che descrivono la fuga, l’attraversamento del deserto e del mare e l’arrivo sull’altra sua sponda. Spesso i soggetti principali delle tavole di questo libro sono gli occhi dei personaggi: dallo sguardo sbarrato del protagonista che fissa il lettore in apertura, all’immagine finale in cui campeggia lo sguardo pensoso di un ragazzo che porta all’orecchio la conchiglia che il protagonista stesso, una volta approdato, ha raccolto e gli ha consegnato. Sembra quasi un invito ad osservare profondamente per ascoltare la storia silenziosa raccontata: in effetti, questa è la richiesta di ogni *silent book*, modalità espressiva attraverso la quale, di per sé, tende a prevalere «l’arte della suggestione e dell’implicito al didatticismo»⁶⁸. Ciò è significativo, poiché è «nella misura in cui essa scuote, provoca, pone domande, [che] l’arte [e la letteratura, ndr.] è mezzo di conoscenza della realtà»⁶⁹, conoscenza che spinge, poi, a mettersi in cerca di risposte inedite. Il *picture book* può essere, dunque, un libro di particolare valore, così com’è un libro esigente: non spiegando tutto, mette il lettore nella condizione di vivere un’esperienza avventurosa e sorprendente, fatta anche di spaesamento, e gli chiede, per non restare “silenzioso”, una lettura attiva, attenta, non superficiale, ma appunto “intelligente”, riflessiva e, possibilmente, arricchita da una pluralità di sguardi, che aprano a più interpretazioni possibili⁷⁰.

Seguendo l’evoluzione dei cataloghi delle case editrici come Sinnos, da sempre dedicate al tema oggetto del nostro studio, lo sguardo si è poi allargato ad ulteriori direzioni di sviluppo della letteratura per l’infanzia sulle migrazioni. È emersa la scelta di dare spazio a temi correlati: ad esempio, al tentativo di narrare i diritti⁷¹. Al contempo, si è rilevata l’apertura a storie che non partono necessariamente da un tema quale la mobilità, ma sono semplicemente «[...] “buoni libri”, che contengano pensiero, lo mostrino sorprendendo, sovvertendo, senza moralismi né buonismi. Libri che abbiano una forma, uno stile e una storia da raccontare, che non partano da un tema, ma con tanti temi che siano vita dentro le pagine, per dirla con Calvino⁷²: vita che ci faccia venire voglia di leggere e di conoscere»⁷³. Di per sé, in effetti, non è necessario che i libri affrontino esplicitamente il tema dei

viaggi migratori o dell'essere stranieri o di qualche altro aspetto connesso alla mobilità perché possano raccontare qualcosa di tutto ciò. Conta soprattutto la modalità di approccio alla realtà che presentano, l'attitudine che nutrono: in questo senso, sono significativi tutti gli elementi di contenuto che invitano ad "andare oltre" il noto, il dato, l'imposto⁷⁴; così come hanno valore espedienti di forma, soluzioni di impaginazione e soluzioni grafiche particolari, quali quelle dei libri che chiedono di essere capovolti e/o possono essere letti in più sensi di lettura⁷⁵. Infine, vale la pena notare come possa essere già di per sé rilevante la semplice presenza negli spazi educativi, oltre che di libri plurilingui, di libri nelle lingue degli altri, in versione originale, con i loro alfabeti diversi da quello a cui siamo abituati. La semplice opportunità di sfogliare testi del genere rappresenta senz'altro una possibile via all'intercultura «[...] come pratica esperienziale, come attività di coinvolgimento in una situazione altra, inter-azione e creazione di qualcosa di nuovo a partire da un incontro, una relazione, uno sperimentarsi, un giocarsi»⁷⁶, operando continui "sconfinamenti e connessioni".

"Intus legere" il contemporaneo

Quello che in conclusione si può asserire è come, forse, possa valere la pena di ri-cominciare anche da qui, dalle letture per bambini di cui si è reso conto, per formarci e formare una nuova consapevolezza culturale. Di questa c'è

bisogno per "intellegere" – ovvero comprendere, letteralmente "leggere dentro", "leggere in profondità" – la mobilità migratoria e, più in generale, la contemporaneità nella sua complessità. Solo a partire da tale lettura profonda si può imparare a vivere il presente con quella consapevolezza e capacità di immaginazione e di azione che permettono di abitarlo da cittadini, ovvero da soggetti che non si appiattiscono sull'attualità, non la subiscono e non ne restano intrappolati, bensì sanno inventarne il futuro, trovando nuove modalità di gestirla e di confrontarsi.

Evidentemente, la letteratura per l'infanzia che ha costituito il nostro caso studio non è che uno tra i molti strumenti possibili. Tuttavia in questo senso anch'essa può essere un "luogo educativo" di valore. Anche a partire dalla letteratura per l'infanzia, davvero, si può realizzare quello che Jella Lepman⁷⁷ auspicava: «Poco a poco facciamo in modo di mettere questo mondo sottosopra nuovamente nel verso giusto. Cominciando dai bambini. Mostreranno agli adulti la via da percorrere»⁷⁸.

GIULIA ROMERI

University of Bergamo

¹ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, p. 127.

² Non a caso, la nostra epoca è stata descritta come quella dello «sconfinamento della modernità, [del] suo "slargarsi" secondo la tesi di Arjun Appadurai» (cfr. S. Mezzadra, *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona 2001, p. 108). Cfr. A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London 1996, trad. it. *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Meltemi, Roma 2001.

³ Salvo "parziali ripensamenti" e "momenti di pausa".

⁴ Cfr. A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, cit.

⁵ C. Withol de Wenden, *Il diritto di migrare*, tr.it., Ediesse, Roma 2015, p. 52.

⁶ IOM, *World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*, IOM, Geneva 2011. Si veda anche: UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, UNESCO, Paris 2015, p. 62, nostra traduzione: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.

⁷ Rio+20, UNCSD, *Migration and sustainable development*, in «Rio 2012 Issues Briefs», no. 15/2012. Si veda anche: UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, cit., p. 62, nostra traduzione.

⁸ S. Mezzadra, *Confini, migrazioni, cittadinanza*, in «Papers: rivista de sociologia», 85/2007, pp. 31-41, p. 36: <http://ddd.uab.cat/record/20729>.

⁹ Cfr. C. Withol de Wenden, *Il diritto di migrare*, Ediesse, Roma 2015. All'interno di questo generale incremento dei numeri, aumenta, in particolare, la popolazione globale di persone forzatamente sfollate (cfr. dati UNHCR).

¹⁰ UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, cit., p. 62, nostra traduzione. Cfr. dati UN DESA, OECD, IOM.

¹¹ F. Simonti, *L'invenzione della Frontiera. Storia dei confini materiali, politici, simbolici*, Odoja, Bologna 2015, p. 315.

¹² Cfr. D. Meier, Seminario *Borders and borderlands: the case of South Lebanon*, Università degli Studi di Bergamo, 22/02/2016.

¹³ D. Newman, *Borders and Bordering. Towards an Interdisciplinary Dialogue*, in «European Journal of Social Theory», no. 9/February 2006, p. 177. Non a caso, gli studiosi oggi non parlano più solamente di *borders*, e neanche solo di *borderlands* – termine già molto più ricco, che indica la frontiera considerandone la natura di sistema complesso, istituzione sociale in senso ampio, e che la delinea, quindi, anche in quanto realtà vissuta dalle persone. È stato coniato anche il termine di *borderscapes*, ad indicare, appunto, il movimento dei confini.

¹⁴ P. Cuttitta, *Lo spettacolo del confine. Lampedusa tra produzione e messa in scena della frontiera*, Mimesis, Milano 2012, p. 17.

¹⁵ M. Foucher, *L'Obsession des frontières*, Editions Perrin, Paris 2007, p. 7.

¹⁶ «Dalla caduta del muro di Berlino, oltre 40 Stati nel mondo hanno costruito barriere contro più di 60 dei loro vicini. La maggioranza ha menzionato preoccupazioni per la sicurezza e la prevenzione della migrazione illegale come giustificazioni. Più di 30 di queste decisioni sono state prese dopo l'11 settembre, 15 di esse lo scorso anno [nel 2015, ndr.]» (cfr. The Economist, *More neighbours make more fences. Boundary walls and security fences worldwide*, nostra traduzione: <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2016/01/daily-chart-5>. Sources: Élisabeth Vallet, Josselyn Guillaumou, and Zoé Barry, Raoul-Dandurand Chair, University of Quebec in Montreal; The Economist.).

¹⁷ C. Brambilla, *Frontiere e confini*, in B. Riccio (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, CISU, Roma 2014, p. 52.

¹⁸ Senza soffermarsi troppo su questo aspetto, si potrebbe tuttavia, a margine, accennare come, se nell'accezione più diffusa e populista, tale preoccupazione non abbia fondati motivi di esistere, d'altra parte, evidentemente gli attraversamenti di confini da parte dei migranti mettono in questione una serie di aspetti sul piano dei diritti, delle identità e della cittadinanza, in termini anche "scomodi". Si pensi, *in primis*, a come lo stesso tentativo di attraversare le frontiere da parte di tanti migranti *sans-papiers*, ovvero privi di visti e del "passaporto giusto", sia una sfida alla distribuzione profondamente disuguale del diritto alla libertà di movimento, che, di fatto, i Paesi ricchi e le élite del mondo interpretano come proprio esclusivo privilegio.

¹⁹ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr.it., Cortina, Milano 2015, p. 11.

²⁰ Ivi, Quarta di copertina.

²¹ «Ripensare il fine dell'educazione e l'organizzazione dell'apprendimento non è mai stato così urgente» (cfr. UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, cit., p. 10, nostra traduzione). «Sono convinta che sia necessario pensare di nuovo in grande oggi per quanto riguarda l'educazione» (cfr. I. Bokova, *Foreword*, in UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, cit., p. 3, nostra traduzione).

²² Non a caso, nel 2015 l'UNESCO ha pubblicato un rapporto intitolato precisamente *Rethinking education*, ponendosi le seguenti domande di partenza: «Di quale educazione abbiamo bisogno per il XXI secolo? Qual è il fine dell'educazione nell'attuale contesto di trasformazione sociale? Come dovrebbe essere organizzato l'apprendimento?» (Ibidem, nostra traduzione).

²³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, cit., p. 107.

²⁴ «I cambiamenti che stanno avvenendo hanno delle implicazioni per l'educazione e segnano l'emergere di un nuovo contesto globale per l'apprendimento. Non tutti questi cambiamenti richiedono risposte nelle politiche educative, ma in ogni caso stanno forgiando nuove condizioni. Esse esigono non solo nuove pratiche, ma anche nuove prospettive dalle quali comprendere la natura dell'apprendimento e il ruolo della conoscenza e dell'educazione nello sviluppo umano. Questo nuovo contesto di trasformazione sociale domanda che rivisitiamo il fine dell'educazione e l'organizzazione dell'apprendimento» (cfr. UNESCO Senior Experts' Group, *Rethinking education. Towards a global common good?*, cit., p. 16, nostra traduzione).

²⁵ «Eppure, credo che la pedagogia in quanto tale richieda una rimodellazione continua delle pratiche didattiche o, forse, una loro attualizzazione costante» (cfr. P. Gandolfi, *Il dialetto marocchino a scuola. Spunti per una riflessione tra intercultura, pedagogia e società*, in «Trickster», n. 7/2009, p. 1).

²⁶ Cfr. G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo?*, Nottetempo, Roma 2008.

²⁷ La pedagogia, infatti, non è mai neutrale rispetto alla realtà: «L'azione educativa non è un intervento sull'altro, ma insieme all'altro sulla realtà» (cfr. M. Santerini, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia 1998, p. 95) e lo sguardo pedagogico ha sempre, inevitabilmente, profonde implicazioni in tutti i campi.

²⁸ Quello auspicato dalla UN General Assembly, Report of the Secretary-General *In Safety and Dignity: addressing large movements of refugees and migrants*, A/70/59, New York 21 April 2016: http://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/in_safety_and_dignity__addressing_large_movements_of_refugees_and_migrants.pdf.

²⁹ L'espressione è di Zygmunt Bauman.

³⁰ Per cittadinanza inclusiva ed inter-attiva si intende una cittadinanza che dà spazio alla pluralità data dalla presenza di più persone – ciascuna con una storia, un vissuto ed un'identità, a sua volta costituita di molteplici appartenenze – e che valorizza il contributo

originale di ognuno, costruendo relazioni (letteralmente, “legami di senso”), “mettendo in rete” le appartenenze di ognuno e connettendo tra loro storie e vissuti dei singoli, in modo da aprire orizzonti condivisi.

³¹ Dell’idea di pedagogia trasgressiva e di luoghi educativi come laboratori di “culture del cambiamento” sono debitrice alla professoressa Paola Gandolfi, che, specialmente sulla scorta della ricerca e della riflessione antropologica intorno alle rivolte arabe, e alla preparazione e azione di tali processi nei luoghi educativi informali della musica e dell’arte giovanile *underground* principalmente, ha evidenziato le indicazioni che tali prassi rivoluzionarie offrono ad una pedagogia che si interroghi e si ri-pensi nella contemporaneità ed alla luce della stessa. In particolare, la sua riflessione si è concentrata sulla «possibilità di aprirsi ad una pedagogia degli “attesi imprevisti” ovvero ad una pedagogia “rivoluzionaria”» (cfr. P. Gandolfi, *Rivolte in atto. Dai movimenti artistici arabi a una pedagogia rivoluzionaria*, Mimesis, Milano 2012, p. 109). Si veda anche: P. Gandolfi, *Quali diritti? Il diritto di trasgredire e di re-inventare la propria storia. Frammenti di storie e di inedite rivoluzioni in Maghreb*, in «Deportate, esuli, profughe», n. 18-19/2012; Id., *I giovani maghrebini scolarizzati: la forza dell’immaginazione, i luoghi del cambiamento. Maghreb: tra diritto all’educazione e processi di rivoluzione*, in «Pedagogika», n. 16/2012.

³² «È una questione, quella pedagogica, di domande e risposte. Bisogna allenarsi a fare domande, porsi interrogativi. [...] Se le tendenze sono le risposte note, ecco che andiamo nella direzione di una pedagogia della controtendenza, del contrappunto, una sorta di “contro-educazione”» (cfr. P. Mottana, *Piccolo manuale di contro educazione*, Mimesis, Milano 2012). «[...] Dobbiamo passare da una logica del ‘dictator’ (più radicata di quanto non sembri) ad una logica della ‘conversatio’, per imparare ad operare nella tensione domande legittime/risposte inattese» (cfr. P. Peticari (a cura di), *Della conversazione. La costruzione della conoscenza e il rapporto con l’altro*, Guaraldi, Rimini 1993, p. 113).

³³ P. Gandolfi, *Rivolte in atto. Dai movimenti artistici arabi a una pedagogia rivoluzionaria*, cit., p. 16.

³⁴ G. Romeri, *Sconfinamenti e connessioni tra mobilità migratoria, pedagogia e letteratura per l’infanzia*, Tesi di laurea, Relatore: P. Gandolfi, Corso di Laurea Magistrale in Diritti dell’Uomo ed Etica della Cooperazione Internazionale, Università degli Studi di Bergamo, a.a. 2015-2016.

³⁵ In Italia, gli unici lavori di ricerca e riflessione esistenti sono quelli risalenti agli anni ’90 che si proponevano di diffondere e rileggere le prime esperienze messe in campo da scuole, biblioteche e editoria per l’infanzia in rapporto alla mobilità migratoria: in primis lo scaffale multiculturale (cfr. V. Ongini, *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano 1999).

³⁶ Tra le mostre e i cataloghi consultati vale la pena ricordare, in particolare, i seguenti: il catalogo della mostra *Nei libri il mondo* (Giannino Stoppani edizioni, Bologna 2013) e quello della mostra *L’immigrazione raccontata ai ragazzi. Vent’anni di proposte dell’editoria per l’infanzia* (Nuove esperienze, Pistoia 2011, a cura di Lorenzo Luatti). Il primo, con sguardi originali aperti anche al di là delle pubblicazioni italiane, offre molteplici spunti di libri che, in modo vario, “raccontano il mondo”, dando ampio spazio al “Migrare nelle figure e nelle parole”; il secondo ha cercato di offrire una panoramica delle proposte a tema dell’editoria per l’infanzia, suggerendo possibili piste bibliografiche, con riferimento specialmente al contesto italiano, tra il 1991 e il 2011.

³⁷ Sono sempre di più le bibliografie sul tema che si possono reperire in modo abbastanza semplice, chiedendo ai bibliotecari o facendo ricerche *online*. Pur essendo perlopiù meri elenchi di titoli e non lavori particolarmente ragionati, evidentemente le bibliografie hanno tuttavia costituito un riferimento essenziale per una prima ricerca di libri per bambini sul tema esaminato, nella quasi totale assenza di preesistenti lavori più sistematici. Tra le bibliografie consultate, vi sono, ad esempio, quelle curate da biblioteche o da librerie specializzate, quali La Vetrina, centro di documentazione specializzato nel patrimonio librario per bambini e ragazzi, dell’Ufficio Biblioteche della Provincia di Brescia (<http://opac.provincia.brescia.it/library/la-vetrinaprovincia-di-brescia/bibliografie-2/prova-per-bibliografie-tematiche/migranti/>) e la Libreria dei ragazzi (cfr. *Immigrazione: leggere per capire*: <http://www.lalibriadiaragazzi.it/immigrazione-leggere-per-capire>).

³⁸ Tra quelli cui ho avuto modo di partecipare, ricorderei il viaggio tra letture a tema proposto in occasione della mostra *Di terre e d’azzurro. Dai disegni di Sheradzade alle altre storie di viaggi e migrazioni forzate delle bambine e dei bambini del mondo* (a cura di Fondazione PInAC, Fondazione ASM Gruppo A2A e Fondazione Museke), che ha avuto luogo a Brescia, tra il 10 e il 13 novembre 2016.

³⁹ È in effetti sempre maggiore lo spazio dato al tema del racconto della mobilità migratoria dalle Fiere del Libro per ragazzi. Nell’edizione 2016 di quella di Bologna, a cui ho avuto modo di partecipare, sono stati diversi gli incontri di riflessione nonché di presentazione di nuovi libri sul tema: ricorderei specialmente la Tavola rotonda *Il racconto delle migrazioni nella letteratura per ragazzi*, a cura dell’Italian Children’s Writers Association (ICWA), tenutasi il 4 aprile 2016.

⁴⁰ Si pensi a diversi articoli editi su «LiBeR», rivista specializzata in letteratura per l’infanzia che recentemente ha addirittura dedicato un intero numero principalmente al nostro tema (cfr. LiBeR 114, *Rotte di cittadinanza. Il Mediterraneo, i corpi e le storie di chi viaggia, l’approdo e la vita in terre straniere nei racconti sui migranti*, aprile - giugno 2017). Ai fini della ricerca che si sta presentando in questa sede, tra i contributi consultati, citerei in particolare: V. Ongini, *Editoria multiculturale*, in «LiBeR», 108/2015.

⁴¹ Ad esempio, la collana *Storiesconfinare*.

⁴² La scelta di limitare l’attenzione ai soli libri dei quali esista (anche) un’edizione italiana è stata determinata in parte dalla necessità di circoscrivere il campo di indagine, in parte dalle difficoltà pratiche connesse al reperimento di libri pubblicati unicamente all’estero. Su quest’ultimo aspetto sarebbe urgente lavorare, perché poter accedere agli sguardi degli altri anche al di là dei libri stranieri tradotti e riediti in Italia permetterebbe di allargare la prospettiva in modo senz’altro arricchente.

⁴³ ICWA, *A braccia aperte. Storie di bambini migranti*, Mondadori, Milano 2016.

⁴⁴ Non si intende qui negare che anche l'informazione possa avere una sua utilità: in questo senso, può avere valore scrivere e pubblicare opere di divulgazione per bambini anche sul tema migratorio, come S. Lamoureux, ill. G. Long, *L'immigrazione a piccoli passi*, tr.it., Motta junior, Firenze-Milano 2011. Se ben fatti, tali libri possono costituire strumenti utili soprattutto per gli insegnanti. In questa sede, si è deciso però di focalizzarsi sulle storie, senza dare spazio alle opere di divulgazione, anche perché, almeno tra i libri pubblicati in Italia, non esistono molti tentativi di affrontare il tema utilizzando questo genere.

⁴⁵ C. Zanotti, ill. D. Guicciardini, *Fu'ad e Jamila*, Lapis, Roma 2013.

⁴⁶ Concorrono a raccontare la mobilità migratoria, in effetti, anche tutti quei libri che si concentrano su ciascuno di questi aspetti. Ci vorrebbero altre ricerche specifiche per analizzare le storie che narrano ai bambini, ad esempio, la guerra. Nella ricerca qui illustrata ci si è limitati a qualche cenno, prendendo in considerazione libri quali: C. K. Dubois, *Akim corre*, tr.it., Babalibri, Milano 2014.

⁴⁷ Si vedano il secondo Considerato del Preambolo della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (UN General Assembly, *Universal Declaration of Human Rights*, A/RES/3/217A, Paris 10 December 1948: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>) e il Preambolo dei *Patti internazionali di New York* del 1966 (UN General Assembly, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, A/RES/2200(XXI), New York 16 December 1966: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>; UN General Assembly, *International Covenant on Civil and Political Rights*, A/RES/2200(XXI), New York 16 December 1966: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/ccpr.pdf>).

⁴⁸ M. Salvi, ill. F. Assirelli, *Bellosguardo*, Sinnos (Fiabalandia Intercultura), Roma 2006.

⁴⁹ J. Manuel Mateo, ill. J. Martinez Pedro, *Migranti*, tr.it., Gallucci, Roma 2013.

⁵⁰ L'espressione di Homi Bhabha descrive specialmente il vissuto dei migranti, animato da un continuo, casalingo ed artigianale connettere le proprie molteplici appartenenze ed i contesti tra i quali si abita.

⁵¹ S. Tan, *L'approdo*, tr.it., Elliot, Roma 2008.

⁵² M. Terrusi, *L'orizzonte nelle pagine. Leggere Shaun Tan con lettori migranti*, in Cooperativa Culturale Giannino Stoppani (a cura di), *Nei libri il mondo*, Giannino Stoppani edizioni, Bologna 2013, pp. 29-30.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ H. Meunier, N. Choux, *Via di qua!*, tr.it., Jaca Book, Milano 2005.

⁵⁶ Il primo risvolto di copertina riporta l'articolo 13 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*: «Ogni persona ha il diritto di circolare liberamente e di scegliere la propria residenza all'interno di uno Stato. Qualunque persona ha il diritto di lasciare qualunque paese, ivi compreso il proprio, e di potervi ritornare».

⁵⁷ I. Minhós Martins, B. Carvalho, *Di qui non si passa!*, tr.it., Topipittori, Milano 2015.

⁵⁸ Ad esempio: G. Favaro, O. Monaco, *Chi la fa l'aspetti. Una storia dal Marocco*, Carthusia (Storiesconfinare), Milano 2005; C. Carrer, *Giufà*, Sinnos (Fiabalandia Intercultura), Roma 2004; i libri della serie *La banda dei Giufà* di Mesogea Ragazzi, casa editrice di cui vale la pena citare anche un'altra collana di racconti del Mediterraneo per bambini, *I mitimatti*.

⁵⁹ V. Ongini, C. Carrer, *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*, Sinnos, Roma 2009.

⁶⁰ Cfr. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2015.

⁶¹ In merito a tali definizioni sussiste un dibattito: sarebbe ormai forse più corretto parlare di «nuove generazioni di italiani». Si veda in proposito quanto segue nel testo principale.

⁶² C. D'Angelo, M. Paci, *H.H., Principi&Principi* (Storie del nostro tempo), Faella, Pian di Scò (AR) 2011.

⁶³ Y. Hassan, ill. F. D'Ottavi, *Albert il toubab*, Lapis, Roma 2014.

⁶⁴ L'espressione è tratta dalla versione italiana del titolo del lavoro di A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London 1996.

⁶⁵ Per ora non sono tanti i libri per bambini che usino la poesia per raccontare la mobilità migratoria e le sue varie sfaccettature. Qualche tentativo si potrebbe rintracciare in alcuni dei contributi in: AA.VV., ill. F. Aziz, *Sogni al di là del mare. Storie di migranti tra realtà e fantasia*, Mammeonline, Foggia 2016.

⁶⁶ P. Gandolfi, *Rivolte in atto. Dai movimenti artistici arabi a una pedagogia rivoluzionaria*, Mimesis, Milano 2012, pp. 117-118.

⁶⁷ P. Formica, *Orizzonti*, Carthusia, Milano 2015.

⁶⁸ P. Gandolfi, *Il femminile artistico engagé. Parole per immagini*, in I. Guidantoni, M. G. Turri (a cura di), *Il potere delle donne arabe*, Mimesis, Milano 2015, p. 158.

⁶⁹ Id., *Rivolte in atto. Dai movimenti artistici arabi a una pedagogia rivoluzionaria*, cit., p. 121.

⁷⁰ I libri senza parole si prestano particolarmente al confronto ermeneutico tra più interpreti: in proposito, vale la pena ricordare l'esperienza di lettura comune con bambini migranti del già citato *L'Approdo* sperimentata nell'ambito del progetto internazionale di ricerca *Visual Journey with Migrant Readers* (cfr. G. Grilli, M. Terrusi, *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, in «Encyclopaideia», XVIII (38), 2014, pp. 67-90: <https://encp.unibo.it/article/view/4508/3983>; M. Terrusi, *L'orizzonte nelle pagine. Leggere Shaun Tan con lettori migranti*, in Cooperativa Culturale Giannino Stoppani (a cura di), *Nei libri il mondo*, cit., p. 30).

⁷¹ La citata Sinnos ha creato una specifica collana dedicata a questo, intitolata *Nomos*. In generale, sono sempre più le pubblicazioni per bambini sul tema dei diritti, affrontati con modalità diversificate, da opere di divulgazione a storie di fantasia a libri testimonianza.

⁷² «La pagina ha il suo bene solo quando la volti e c'è la vita dietro che spinge e scompiglia tutti i fogli del libro» (cfr. I. Calvino, *Il cavaliere inesistente*, Einaudi, Torino 1959).

⁷³ D. Passarelli, in ICWA (a cura di), Tavola rotonda *Il racconto delle migrazioni nella letteratura per ragazzi*, Fiera del Libro per ragazzi di Bologna, 4 aprile 2016.

⁷⁴ Si veda un libro come A. Wilsdorf, *Eugenia l'ingegnosa*, tr.it., Sinnos, Roma 2016.

⁷⁵ Tra i libri di questo genere più legati al nostro tema, anche per contenuto, alcuni esempi potrebbero forse essere: il libro senza parole M. Chiesa Mateos, *Migrando*, Orecchio Acerbo, Roma 2010; il libro-strumento E. Scola, P. Ziccardi, S. M. A. Bianchi, *Confini...?*, Bellavite, Missaglia (Lecco) 2016; l'albo illustrato P. Valdivia, *Quelli di sopra e quelli di sotto*, Kalandraka, Firenze 2009.

⁷⁶ P. Gandolfi, *Il dialetto marocchino a scuola. Spunti per una riflessione tra intercultura, pedagogia e società*, in «Trickster», n. 7/2009, p. 2.

⁷⁷ Fondatrice della Jungendbibliothek di Monaco e di IBBY, *International Board on Books for Young People*, la principale istituzione internazionale dedicata allo studio e alla promozione della letteratura per bambini e ragazzi.

⁷⁸ J. Lepman, *La strada di Jella. Prima fermata Monaco*, tr.it., Sinnos, Roma 2009, p. 36.

Ripensare l'ordine delle cose

Rethinking the order of things

ROSANNA CIMA

The ability to observe and to define problems is the main required element to solve them. The failure of host policies implemented by the states with an overflowing immigration, has stimulated the pedagogical research to be poised between the global Souths and different Norths and pick out existential methodologies capable of fully understanding the reality. The Human Science Department of the University of Verona together with Centro Astalli of Trento (a corporation that deals with asylum applicants and forced migrations) have been working on a participated research for two years: the gamble is the employment of a phenomenology attentive to daily life and at the same time to the geopolitical dimension. The decolonial theory is a part of the rich intercultural pedagogical panorama and has the goal to reconsider the educational terms of the encounter of the Other. These are the theoretical references which permit to articulate a deconstruction of the epistemologies that still are contributing to maintain the coloniality of the knowledge, of the existence and of the view influencing deeply the relation with the Other. The educational and care processes are broken down and reassembled in a multi-situated and multilingual form to highlight those life gestures that create a shared experiential consciousness. This requires an interpretative innovation.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, APPRENTICESHIP, EDUCATION POLICIES, MIGRATION, EDUCATION

Scommesse mancate

Da sempre il rapporto tra popolazioni autoctone e straniere è al centro del dibattito pubblico a livello macro, meso e micro, impegnando nelle scelte le amministrazioni nazionali, le realtà dei servizi locali e la vita quotidiana dei singoli. Le ondate migratorie e gli immaginari sui Sud e sui Nord globali da alcuni decenni moltiplicano atteggiamenti e comportamenti contrapposti che si distribuiscono tra gli estremi del sogno di una vita migliore e il razzismo percepito, agito e indotto, tra l'apertura all'accoglienza e l'instaurarsi di barriere. La paura del contagio e dell'invasione che da tempo caratterizza gli spazi mediatici e pubblici condiziona la vita dei singoli, facendo crescere gradualmente sentimenti d'impotenza, indifferenza, rabbia, rassegnazione. Ad oggi, a livello

macro, non vi sono modelli di integrazione avviati dalle politiche migratorie che mostrino una 'riuscita' nei termini di convivenza tra persone e comunità differenti. Bisogna dunque ripensare e cambiare l'ordine delle cose, partendo dal basso. L'ultimo film di Segre, *L'ordine delle cose*, lo comunica con forza, come una prioritaria necessità. Partire dal basso s'intende l'uso di metodi di ricerca e di lavoro educativo che permettano una narrativa a più lingue e a più voci¹. Leggere attraverso una fenomenologia attenta al quotidiano della vita, vicina alle esistenze delle persone e al tempo stesso alla dimensione geopolitica è la scommessa che sta alla base di una ricerca partecipata avviata da due anni dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona con il Centro Astalli di Trento, ente che si occupa di richiedenti asilo e di migrazioni forzate². Accogliere chi proviene dalle migrazioni forzate non desta certo indifferenza, tuttavia la ricerca si è

inizialmente interrogata sui modelli di integrazione immessi dalle politiche migratorie in quanto influiscono sulla relazione tra ‘straniero-autoctono’. Tale riflessione ha permesso di pensare e sperimentare una forma d’integrazione a doppio senso.

Seppur molto si è scritto sulle politiche migratorie, un breve cenno aiuta a riflettere sui modelli di integrazione fino ad ora messi in atto per indicare, in seguito, la direzione teorica scelta nella formazione e nella ricerca attuata. I paradigmi interpretativi e le relative politiche sociali ed educative che hanno indirizzato i processi di integrazione nei Paesi di forte immigrazione si riassumono nelle teorie assimilazioniste, multiculturaliste e neo-assimilazioniste³. Nel quadro del paradigma assimilazionista si trovano le teorie relative al *melting pot* (in atto in USA e Australia tra fine Ottocento e primi del Novecento) rivelatesi fallimentari: l’ideale utopistico che ne sta alla base si è declinato in fenomeni di discriminazione e ghettizzazione. Sotteso a tale paradigma vi è una prospettiva epistemologica universalista, insufficiente a reggere i rapporti interetnici e le difficoltà derivanti da quel modello di convivenza che non pone a tema le differenze e dissolve le appartenenze originarie. Questo processo è evidente sulle seconde e terze generazioni (osservato nello scenario prima francese e poi italiano), tanto che si parla di un ‘inevitabile assimilazionismo’, messo in atto non solo dai migranti (che si assimilano alla società ospitante) ma anche dai processi educativi, dall’istruzione e dagli aspetti socio-economici. In tale prospettiva l’incontro con chi è diverso si riduce all’adesione al modello culturale dominante⁴.

La prospettiva multiculturalista invece propone di ‘inquadrare’ le diversità individuali all’interno di contenitori quali ‘l’etnia’, ‘la cultura’ di uno specifico luogo geografico, alimentando in questo modo stereotipi e fenomeni di ghettizzazione e auto-ghettizzazione⁵. L’ideale di apertura che il multiculturalismo intende supportare si traduce invece in una distanza tra ‘le minoranze’, paradossalmente, proprio quando vengono ‘tutelate’. I nazionalismi e la crescita di movimenti che in Europa rimarcano l’espulsione degli ‘stranieri’ mostrano, da un lato, il fallimento di queste politiche e dall’altro l’urgente bisogno di ripensare il tema delle migrazioni con altri paradigmi e immaginari.

Tra integrazione e interazione: il differente peso delle parole

Il dibattito tra questi modelli di interpretazione dell’integrazione tra stranieri e locali, ancora acceso e per nulla esauritosi, ha permesso di orientare l’attuale riflessione su orizzonti che tengono conto di nuove ermeneutiche in grado di ripensare i rapporti tra le culture. Sono presenti studi in ambito sociologico accorpabili nell’approccio transnazionale⁶ più centrati sulle migrazioni intese come esperienze di ‘globalizzazione dal basso’ in cui gli immigrati sono considerati ‘attori sociali’ che si muovono all’interno di vincoli e risorse dei Paesi di partenza e di arrivo. In gioco ci sono le aspettative individuali, ma anche familiari e della comunità più allargata. In ambito pedagogico le dimensioni identitarie, così come le memorie educative (della famiglia e delle appartenenze linguistiche e religiose) si trasmettono o si interrompono secondo specifiche fasi e situazioni⁷, tuttavia i migranti assumono presenze ‘dislocate’⁸, abitano qui, là e anche altrove, costituendo collettività in transito, scambiando informazioni e modelli di vita. Creano comunità diasporiche⁹ alimentano circuiti di transito per informazioni, idee, economie, relazioni.

La dimensione transnazionale attribuita ai singoli, alle famiglie e alle comunità mette in luce, secondo gli studi della psicologia etnoclinica, ‘identità’ che ‘attraversano i mondi’, creando modelli di ‘appartenenze’ caratterizzate dalla molteplicità e in continua trasformazione¹⁰. Una prospettiva, questa, che ripropone la domanda di riconoscimento, dei singoli e dei gruppi, in un’ottica non più legata a una minoranza o a una cultura, o ancora a uno stato sociale. Si può affermare che il concetto di ‘integrazione’ nella cultura localizzata in una Nazione non può più essere considerato valido.

La prospettiva interculturale propone una politica di integrazione che fa leva sull’interazione tra soggetti di culture differenti, essi possono negoziare, condividere scambiare narrazioni¹¹. Viene posto al centro il riconoscimento delle differenze e delle diverse istanze, il rispetto delle identità che si raggiunge attraverso il dialogo. L’intercultura considera il conflitto come un terreno che apre alla mediazione e all’incontro, costruendo con l’altro inediti rapporti con la realtà. La pedagogia interculturale pone una particolare attenzione alla

formazione di competenze interculturali fin dalla scuola dell'infanzia. Gruppi culturalmente ed etnicamente diversi possono costruire realtà sociali fondate sul rispetto dei diritti umani fondamentali e delle istituzioni democratiche. L'intercultura: «non s'inscrive dentro una visione culturalista o deterministica, ma prende atto della complessità; [...] supera l'incomunicabilità del relativismo culturale [...] presuppone la dimensione culturale come parte integrante di ogni riflessione e modalità d'intervento [...] integra l'etnocentrismo come variabile costante; [...] si riferisce sempre a un'azione, un intervento [...] considera criticamente i termini di etnia, cultura nazione e identità»¹². L'integrazione attraverso l'interazione è il risultato di una cultura nuova, co-costruita con l'altro, attraverso un arricchimento reciproco. Sono affermazioni, queste, che necessitano di una vera e concreta rivoluzione all'interno dei paradigmi pedagogici e delle azioni educative che, per la maggior parte delle realtà italiane (ma non solo), è ancora da venire.

Negli spazi educativi e della cura come la scuola, i servizi sociali e sanitari, è necessario introdurre sempre più percorsi formativi e di ricerca in un'ottica interculturale, assumendo però una prospettiva critica. Sappiamo bene, infatti, che quando la parola non può essere espressa con facilità perché non si è competenti nella lingua del Paese di arrivo, quando essa proviene da una cosmogonia non europea/occidentale, quando i corpi che la pronunciano sono neri, posti ai margini di una vita sociale ed economica, il peso di queste voci non è il medesimo di chi le ascolta e le osserva. Costruire questo atteso dialogo, nonostante l'intenzione ad accogliere, allo scambio reciproco diventa una impresa non sempre raggiungibile. Reinterrogare le ermeneutiche allora diviene un imperativo.

Da quale luogo epistemico si prende parola per nominare, incontrare, comprendere, l'altro? Come si gioca questo 'incontro' tra lingue, religioni, culture e tradizioni molto diverse se il punto di vista da cui lo si vive e lo si legge è (con)centrato in un solo luogo del sapere? In mancanza di una tale problematizzazione si possono inconsapevolmente travisare gli effetti dell'incontro con l'altro e cadere in procedure includenti che, a lungo andare, sviluppano una indifferenza. Si tratta di eredità culturali che influiscono sull'incontro con l'altro¹³. Ignorarle è ammettere una cecità che ha come esito il non essere consapevoli degli

effetti del colonialismo e di una geopolitica che influiscono sul proprio sguardo. In altre parole, occuparci di migranti, di ricerca con professionisti e con richiedenti asilo (in questo caso) domanda di ricercare, in primis, le ermeneutiche necessarie per costruire un discorso a più voci e dare effettivamente un posto visibile e un giusto peso alla parola dell'altro, ma anche alla propria. Porre a tema le asimmetrie, le discriminazioni razziali, le violenze epistemiche, le indifferenze o le accoglienze senza giusta misura, richiede di individuare riferimenti teorici che indagano gli effetti della storia coloniale, per imparare ad ascoltare fino in fondo voci altre.

Modelli di incontro e pedagogia decoloniale

La ricerca avviata nel 2016 con il Centro Astalli Trento riprende le questioni che interrogano, da un lato, le difficoltà che nella quotidianità gli operatori sperimentano nel lavoro con i migranti, dall'altro le ermeneutiche in uso nella lettura di questi spazi multiculturali. L'orizzonte sul quale si dipanano i punti di vista si è dunque aperto, in primis, alla letteratura critica della Storia culturale relativa alla conquista dell'America¹⁴ per comprendere quali modelli di sguardo e di incontro con l'altro si sono ereditati. Il discorso decoloniale sorto da quei territori che sono stati (e/o sono) oggetto della conquista coloniale è un altro punto cardinale per la ricerca.

Disegnare le traiettorie di uno sguardo è anche ripercorrere con un taglio diverso i tragitti raccontati dalla storia, dalle politiche e dalle geografie. Riprendere i modelli di incontro con l'altro che Todorov individua, permette di avere coscienza dell'impostazione culturale del proprio sguardo (europeo)¹⁵.

Possiamo configurare tre polarizzazioni¹⁶:

- 'Sapere sull'altro'. È dettato dall'esotico, dal fascino della differenza, dalla curiosità. Quando è fine a se stessa, la curiosità produce il prendere informazioni dall'altro e sullo straniero: una sorta di etnofagia. Uno degli effetti è la diminuzione della paura verso il differente che viene compensata dalla pretesa di tutto comprendere.

Il sapere sull'altro si colloca all'interno di una categoria etnica che conferma gli stereotipi e/o i pregiudizi. Tale posizione dello sguardo contribuisce a continuare un'opera coloniale con la sola differenza geografica: invece di

espletarsi in un 'là lontano', nelle terre che generalmente si collocano a Sud del mondo, si maschera di accoglienza.

- 'L'altro come mancante'. Quasi per opposizione al troppo differente si costruisce un trattamento di uguaglianza che richiede all'altro di sanare le mancanze (di lingua, di status).

È vero infatti che porre l'altro venuto da lontano sulla dimensione giuridica dell'uguale, come con chiunque, offre una rassicurazione. Però è un 'indistinguibile chiunque'¹⁷. La forma della relazione risultante da questa posizione è duplice, la prima deriva direttamente dal postulato di uguaglianza e suscita un senso di indifferenza. La seconda è, paradossalmente, costruita sull'insinuarsi del pensiero della mancanza, per effetto di una dis-uguaglianza. La mancanza costruisce il di meno dell'altro e il di più di chi ospita. Se l'altro è mancante posso giungere ad un perché di questa mancanza, ma la spiegazione sarà sempre vincolata al termine che l'ha generata: di meno.

- 'Somiglianze'. Il ritrovare somiglianze nasce dal bisogno di tenere unito, è un atteggiamento quasi spontaneo, la parte di 'diverso' che riguarda l'altro non ha 'naturalmente' un posto in noi. La tensione ad assomigliarsi è necessaria per stabilire dei legami e delle relazioni affettive. È questa una terza posizione che si delinea nel riconoscere somiglianze tra autoctoni e migranti. Nell'immediato questo è un aspetto della relazione che soddisfa e pone al sicuro poiché riconfermiamo una parte di noi, ci ri-conosciamo. E' un modo che, in generale, gli esseri umani mettono in atto quando si relazionano con il nuovo, con ciò che non conoscono ancora.

Paradossalmente questo modello presenta una incomunicabilità di fondo, in esso s'insinuano lentamente i binomi irrisolvibili posti nei termini verità/falsità, credere/non credere, giusto/sbagliato. Ad esempio vi sono delle somiglianze di vita familiare, di preparazione di cibi, di educazione dei figli, di modi di curare alcuni disturbi fisici, ma tutto questo materiale esperienziale viene collocato quasi automaticamente, (da colui che ascolta), in un tempo passato. Il modello della somiglianza porta ad uscire dal presente, dalla sincronia delle relazioni per ritornare a un passato, quello di una, due o tre generazioni prima. È un allora che rimarca ancora un di meno, una arretratezza, dell'altra/dell'altro. Anche nel modello della

somiglianza i racconti dell'altro/altra migrante non vengono negati, anzi, sono sollecitati, ma viziati nella fantasia di comprendersi in quanto simili. Fin dal loro inizio, i racconti non sono interrogati perché il termine (misconosciuto) di riferimento principale non è l'altro, ma noi stessi e ciò che nell'altro sappiamo riconoscere, decodificare, sentire, individuare come somigliante.

Riflettere sui modi di pensare l'altro permette di dare un quadro non personalistico e meno colpevolizzante, invita ad aprire nuove domande sulla Storia e sulle metodologie esistenziali di coscientizzazione che provengono dai Paesi in cui le persone migranti provengono. Il primo di questi riferimenti sono gli Studi Post-Coloniali¹⁸, essi offrono elementi di decostruzione di alcuni concetti centrali per la ricerca in educazione. La *Southern Theory* di Connel¹⁹ e la *Dirty theory*²⁰ 'disturbano le gerarchie della conoscenza' e incidono sull'educazione in quanto mettono in guardia da una 'etnofagia culturale' pervasiva, frutto di una forma liberale del multiculturalismo. Si tratta di una forma moderna di violenza simbolica in cui le culture dominanti cercano di sussidiare la cultura diversa imponendo standard 'settecentrionali' sulle comunità etniche.

I riferimenti alla letteratura di autrici e autori africani²¹ ci permettono di comprendere meglio come la società africana sia stata una costruzione del discorso coloniale, senza alcun rapporto reale con le differenti realtà del Continente, riproponendo il 'corpo legale e istituzionale' corrispondente al Paese colonizzatore²². Il pensiero e le pedagogie decoloniali provenienti dall'Africa (Sub-Sahariana e centrale) e dall'America Latina costituiscono un altro aspetto dell'impianto teorico della ricerca. In particolare si è approfondita la pedagogia decoloniale di Catherine Walsh e di altri autori che hanno costruito il discorso teorico a partire dalle pratiche di resistenza dei popoli dell'America Latina dal momento della conquista fino ad oggi²³.

Il pensiero decoloniale, che risente del pensiero freiriano e della teologia e pedagogia della liberazione, riprende il concetto di 'colonialità' elaborato da Quijano. Egli indica la colonialità come un modello di potere nato con la conquista dell'America e in seguito imposto a livello mondiale e tuttora operante²⁴. La colonialità è l'elemento costitutivo e oscuro della modernità. Se il colonialismo si identifica in una relazione di dominio di una nazione sull'altra, (ora cessato con le indipendenze dei vari Stati

assoggettati) la colonialità ancora oggi è attiva e riguarda differenti sfere dell'esistenza (il potere, il sapere, lo sguardo, la natura, il genere), sostiene l'egemonia dei modelli europei/eurocentrici di elaborazione della conoscenza.

Il posizionamento teorico fin qui tracciato vuole segnare una parzialità di fronte ad una realtà così complessa come sono le migrazioni forzate e, in particolare, la 'questione dei richiedenti asilo', tuttavia tale postura ha permesso di individuare un dispositivo di ricerca 'multisituato', vicino alle *esistenze* sia degli operatori che degli ospiti del Centro Astalli.

La ricerca: disfare legami e creare connessioni

La ricerca 'Connessioni' nasce dal riconoscimento da parte degli operatori di un aumento delle domande di cura provenienti dai richiedenti asilo e da un bisogno di strumenti formativi e operativi per leggerle in modo più adeguato. L'attivazione di un dispositivo 'multisituato' di ricerca persegue finalità sia di natura conoscitiva che applicativa²⁵. L'attenzione alla comprensione dell'esperienza di ogni singola persona all'interno dei gruppi ha permesso l'emersione di nodi critici, di problemi comuni e temi trasversali²⁶. Educatori, assistenti sociali, Ospiti e Operatori si incontrano con l'intento di strutturare una 'ermeneutica connettiva' tra tutte le differenze che caratterizzano i partecipanti (linguistiche, professionali, disciplinari, religiose) al fine di poter far emergere i molteplici codici di comprensione delle storie di cui i richiedenti asilo, gli operatori e gli stessi ricercatori sono portatori. L'attivazione di più gruppi di discussione con gli ospiti e operatori, di momenti formativi dei professionisti ha permesso di evidenziare i limiti dei vocabolari dell'assistenza sociale, dell'educazione e della presa in carico. Al tempo stesso l'analisi dei discorsi ha reso possibile il disfare i significati preordinati di alcune categorie e di dare senso allo sperimentare 'cerchi di cura' in cui connettere le diverse voci e sguardi lì presenti.

All'interno dei gruppi di discussione ritornano come temi salienti quello dell'abitare, del lavoro, della formazione, della mobilità, della salute, della socialità dei richiedenti asilo e del funzionamento organizzativo. Ciò che qui maggiormente interessa è porre in evidenza che tali gruppi (con gli ospiti e le ospiti) si sono andati gradualmente

qualificandosi come contesti attraversati da legami significativi e investiti di una forte carica affettiva. Si sono configurati come luoghi di riflessione condivisa sull'esperienza, in cui distanziarsi ed osservare i frammenti di un vissuto spesso convulsivo e schiacciante; spazi di promozione del benessere come principale strategia di cura del disagio, anche mediante l'attivazione di percorsi educativi tra pari²⁷. All'interno dei cerchi di cura si sono espresse le difficoltà e i timori delle operatrici, si sono evidenziati i modelli ereditati di incontro con l'altro, scoprendo sempre meglio la forbice sotterranea che tramuta la differenza in disuguaglianza per poi 'normalizzarla' attraverso 'l'obbedienza' ai protocolli istituzionali. Questo è stato, ed è, il primo passo formativo ed educativo per considerare anche altre verità, non necessariamente provenienti da un unico mondo disciplinare. Gli ospiti hanno potuto incontrare parole esperte grazie alla presenza dei mediatori culturali. Si sono poste quelle interrogazioni che nascono da metodologie esistenziali, connesse con il farsi e il disfarsi degli eventi della vita, punti di vista altri che giungono dall'analisi profonda delle esperienze. Postura della ricerca che sa stare in una parzialità di pensiero e dunque fare posto (fare vuoto generativo) alla presenza delle differenti cosmovisioni in gioco. Interrogazioni particolarmente attente ai maltrattamenti teorici²⁸.

Alcune delle principali criticità di 'Connessioni' sono legate agli apparati politici, ai vincoli sistemici e alle limitazioni strutturali poste alle possibilità trasformative dei processi di accoglienza²⁹, cura e accompagnamento dei richiedenti asilo. Ulteriori complessità sono legate all'approccio metodologico. La ricerca partecipata ha posto sul piano di esperti gli operatori, i richiedenti asilo e gli accademici, condizione senza la quale non è possibile costruire una comunità di ricerca. Questo implica un impegno profondo di tutti gli attori e non sempre il coinvolgimento dei partecipanti è stato accolto nella sua totalità, inoltre prendere la parola sulla propria esperienza non è automatico, richiede una alfabetizzazione e coscientizzazione. Il percorso nei gruppi ha permesso di poter osservare l'altro da punti di vista differenti dal contesto istituzionale e sovente questo ha generato uno *shock* da parte degli operatori che, a volte, hanno mostrato una resistenza a riconoscere le nuove manifestazioni degli ospiti. Anche in questi casi l'accompagnamento al pensare

come si osserva, ma soprattutto come integrare nei propri modelli i differenti modi di esprimersi e di esistere dell'altro è stata ed è un'attenzione in itinere del lavoro di ricerca nei gruppi. L'esercizio (continuo) per individuare 'da dove si osserva' ha permesso di decostruire certi immaginari (colui che attende, la prostituta, l'invalido, il controllore), favorendo l'esprimersi di interpretazioni audaci, a volte rischiose, ma che hanno potuto seminare il desiderio di ripensare l'ordine delle cose, di integrare modi di pensare e di operare altri. Quest'ultima affermazione ci

immette di nuovo tra i termini accoglienza e indifferenza considerati ora non come opposti ma generatori di una integrazione che spetta a tutti. Non solo agli altri.

ROSANNA CIMA
University of Verona

¹Cfr. F. Cambi, G. Campana, S. Ulivieri, (a c. di), *Donne migranti verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa 2003; R. Cima, *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale tra territorio e istituzioni*, Carocci, Roma 2005.

² La ricerca *Connessioni* è iniziata a gennaio 2016 ed è tutt'ora attiva. Partecipano come ricercatori del team dell'università di Verona: Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica, Sandra Faith Erhabor, Elhadji Abdou Malik Gueye. Responsabile scientifica Rosanna Cima. Coinvolge un gruppo di circa 15 professionisti e 60 richiedenti asilo tra donne e uomini.

³ Cfr. G. Pollini, G. Scidà, *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Franco Angeli, Milano 2002.

⁴ Cfr. M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 104-132.

⁵ Per una critica alle politiche educative e alla *Multicultural Education* britannica -che può essere considerata come esempio utile a comprendere le politiche anche di altri Paesi- si veda il testo di Tarozzi M., *La mediazione educativa. 'Mediatori culturali' tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna 1998, pp. 27-58.

⁶ M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione*, cit., p. 187.

⁷ Cfr. M. Di Vita, V. Granatella (a c. di), *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Magi, Roma 2009.

⁸ R. Cima, *Memorie mobili: voci di nipoti e di nonni nelle famiglie transnazionali*, «Rivista di Educazione Familiare», 1/2017, pp. 37-53.

⁹ Cfr. A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma 2001.

¹⁰ Cfr. R. Beneduce, *Etnopsichiatria*, Carocci, Roma 2007.

¹¹ Cfr. M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Milano 2011; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza Roma-Bari 2007; A. Portera, *Manuale di pedagogia Interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013; M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erikson, Trento 2010; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2011, R. Cima, *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2009.

¹² A. Portera, *Manuale di pedagogia Interculturale*, cit. p. 37.

¹³ Cfr. E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2002.

¹⁴ Cfr. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Einaudi, Torino 1992.

¹⁵ R. Cima, *Lingue migranti e successo degli insegnanti*, in R. Cima, R. Finco, *Insegnare e imparare tra lingue diverse*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-36.

¹⁶ Gli scenari nei quali si verificò «l'incontro più straordinario della storia occidentale», come viene rimarcato da Pier Luigi Crovetto nella nota introduttiva al libro di Todorov *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, hanno costituito un 'filtro interpretativo' della ricerca METESS (Mediazione ETnoclinica nei servizi Educativi, Sociali e Sanitari) effettuata, con i professionisti dell'ambito distrettuale n. 10 della Bassa Bresciana Orientale (7 comuni, 66.860 abitanti), dal 2010 e 2014. Le riflessioni qui in parte riprese sono pubblicate in: R. Cima, *Culture della cura*, PresentARTsi, Castiglione delle Stiviere 2014, pp. 33-41.

¹⁷ I. Stengers, *Introduzione*, in T. Nathan, *Non siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 11.

¹⁸ Molti sono gli studi postcoloniali. Solo a titolo di esempio si ricorda: G. C. Spivack, *Critica della ragione postcoloniale verso un presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma 2004; P. Chatterjee, *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, Princeton 1993.

¹⁹ R. Connell, *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science*. Allen & Unwin, Crows Nest, Australia 2007.

²⁰ L. L. Barker, A. Nye & J. Charterisv, *Voice, Representation and Dirty Theory*, «Postcolonial Direction in Education», 1/2017, pp. 54-81.

²¹ Alcuni tra i principali autori di saggi e romanzi sono: N. Wa Thiongo, *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma 2000; N. Wa Thiongo, *Decolonizzare la mente*, Jaca Book, Roma 2015; A. Traore, *L'immaginario violato*, Ponte alle grazie, Milano 2002; C. A. Kane, *L'ambigua avventura*, edizioni e/o, Roma 2003.

²² F. Cooper, *Décolonisation et travail en Afrique. L'Afrique britannique et française 1935-1960*, Karthala – Saphis, Paris 2004, pp. 29-86.

²³ Per un approfondimento del pensiero decoloniale si rinvia a: G. Ascione (a c. di), *America Latina e modernità. L'opzione decoloniale. Saggi scelti*, Arcoiris, Salerno 2014; W. D. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, 2007, trad. it. di E. C. Vian, *L'idea di America Latina. Geostoria di una teoria decoloniale*, Mimesis, Milano 2013; M. Muraca, *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, «Civitas educationis. Education, politics and culture», v. 6, n.1/2017, pp. 133-150.

²⁴ A. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, CLACSO, Buenos Aires 2000, pp. 201-245.

²⁵ Il carattere interdisciplinare e multireferenziale del metodo di ricerca ha posto in dialogo gli apporti di differenti discipline (pedagogia, antropologia, sociologia) e le pratiche etnoliche. Dal punto di vista metodologico, le fonti di ispirazione sono le prospettive partecipative, collaborative e incarnate: O. Fals Borda, *Cómo investigar la realidad para transformarla*, in O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología e presentación Víctor Manuel Moncayo*, CLACSO-Siglo del Hombre Editores, Buenos Aires-Bogotá 2009, pp. 253-302; E. Lawless, *Reciprocal ethnography: no one said it was easy. Journal of Folklore Research*, 37 (2-3), 2000, pp. 197-205; R. Barbier, *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2007; M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; M. Muraca, R. Cima, e L. Alga, *Anatomia dos olhares na pesquisa científica*, in «Em aberto» 27(91), 2014, pp. 111-122.

²⁶ La strutturazione dei gruppi si è gradualmente modificata proprio come richiede una ricerca partecipata. Ad oggi sono attivi un gruppo di discussione uomini formato da professionisti e ospiti, un gruppo di discussione donne, che si incontrano ogni settimana e condotto dai ricercatori dell'Università con il supporto di mediatori ed esperti culturali; i cerchi di cura formati da professionisti, da esperti culturali, ricercatori e, in alcuni casi, anche da ospiti. Per ciascun incontro, viene effettuata l'audioregistrazione e la documentazione fotografica. Il diario etnografico è uno strumento condiviso tra equipe accademica e professionisti di Astalli.

²⁷ R. Cima, M. Muraca, M. L. Alga, S. Varvarica, *TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo. Fenomenologia di una ricerca partecipata*, in atti convegno Formare alla ricerca empirica in Educazione, Alma Mater Studiorum, Bologna 2017, pp. 26-34.

²⁸ Cfr. F. Sironi, *Psychopathologie des violences collectives. Essai de psychologie géopolitique clinique*, Odile Jacob, Paris 2007.

²⁹ Cfr. M. Catarci, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano 2011.

Minori stranieri non accompagnati tra confini geografici e umani

Unaccompanied migrant minors between geographic and human borders

MONICA CROTTI, DAMIANO MEREGALLI¹

In the analysis of migratory flows in Europe, one of the issues that should be tackled with greater urgency (and unfortunately, often remains silent) concerns migration of unaccompanied minors. The essay would like to deepen the reality of these children traveling alone or separated from their families, investigating the condition of vulnerability and 'existential limbo'. Furthermore, we would propose educational strategies for returning to care these children both in the school and in the social field, thanks to the figure of the volunteer tutor.

KEYWORDS: UNACCOMPANIED MIGRANT MINORS, CHILD CARE, VOLUNTEER TUTOR, MIGRATION POLICY, EXISTENCIAL VULNERABILITY

*You have to understand,
that no one puts their children in a boat
unless the water is safer than the land²*

Un esodo senza fine

Nelle parole di Warsan Shire, poetessa britannica di origine somala, è racchiuso il dramma di coloro che sono costretti a partire dal proprio Paese (e a lasciare affetti, legami, appartenenze), cercando possibilità di «sopravvivenza» dove poter «emanciparsi dall'estrema povertà», alla ricerca di «una condizione di benessere». Scelta obbligata – attraverso «rotte rischiosissime» – che spesso, troppo spesso, finisce in tragedia: tornano tristemente alla mente le immagini dei corpi esanimi restituiti dal mare e negli occhi l'impotenza di chi, sopravvissuto, non ha potuto fare nulla contro la violenza delle acque e di coloro che, senza scrupoli, trasformano ogni uomo sofferente in merce di scambio, fatto «oggetto di ogni forma di crudeltà e sopruso»³.

Mentre la politica e l'opinione pubblica s'interrogano su come 'gestire' questi flussi di persone che chiedono un luogo dove poter vedere riconosciuta la propria «libertà

e dignità» di esseri umani e, quindi, rispondenti a quel disegno di «fratellanza» sancito dalla *Dichiarazione dei diritti universali dell'uomo* nel quale ciascun «individuo ha diritto alla vita senza discriminazione alcuna» e ad un tenore esistenziale «sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia»⁴, nelle frontiere dell'Unione Europea si continua a morire.

Vari appelli si sono levati a favore di un maggior coinvolgimento dei Paesi di origine dei migranti affinché si creino, in quei territori, condizioni umanitarie favorevoli per la tutela e la salvaguardia di ogni uomo; il processo, tuttavia, appare ancora lungo e colmo di ostacoli. Papa Francesco, in occasione del *Forum internazionale migranti e pace* tenutosi il 21 febbraio scorso, ha esortato la comunità politica, civile e religiosa ad «accogliere, proteggere, promuovere e integrare» coloro che per «conflitti, disastri naturali, persecuzioni, cambiamenti climatici, violenze, povertà estrema e condizioni di vita indegne» sono costretti forzatamente a lasciare la loro terra; per rispondere efficacemente a questo «imperativo morale» occorre adottare «strumenti giuridici, internazionali e nazionali chiari e pertinenti, compiendo scelte politiche giuste e lungimiranti»⁵.

La triste realtà dei flussi migratori s'incupisce ulteriormente, quando la scelta di affrontare un cammino estenuante da un Paese ad un altro viene intrapresa dai minori che, proprio in virtù della particolare età, necessitano di «speciali cure ed assistenza»⁶. Ed è a questi 'piccoli' che il presente saggio vorrebbe dare voce: un contributo alla riflessione critica, alla capacità di scorgere nei numeri riportati puntualmente dai mezzi di comunicazione, storie di fragilità, di speranza, di morte e di rinascita. L'analisi della realtà presentata sinteticamente nelle pagine seguenti, vuole spingersi oltre al mero dato, alla cronaca, cercando di evidenziare i percorsi d'integrazione pedagogico-educativa attuati dalle autorità italiane in collaborazione con le realtà sociali e di volontariato dislocate sul territorio nazionale: uno spaccato concreto dell'attenzione che si sta riservando a coloro che, non solo per natura, sono maggiormente vulnerabili, ovvero i Minori Stranieri Non Accompagnati, perché la migrazione, come rileva Marie Rose Moro, non è semplicemente un atto che coinvolge individui e gruppi, quindi da leggere unicamente in chiave sociologica, ma rappresenta un evento psicologico, le cui conseguenze sull'individuo sono profonde, affrontabili «non tanto con inefficaci buoni sentimenti, quanto piuttosto con idee audaci e innovazioni pedagogiche»⁷.

Il fanciullo come 'supremo interesse'. Nel 1989 la Comunità Internazionale ha solennemente dichiarato che l'«interesse superiore del fanciullo»⁸ debba guidare ogni decisione della pubblica amministrazione, del sistema giudiziario, degli organi legislativi e delle istituzioni private nei confronti di coloro che hanno un'età inferiore ai diciotto anni, riconoscendo così a questa particolare tappa dello sviluppo umano, maggiormente vulnerabile⁹ e soggetta a rischi legati ad una non definita struttura identitaria, una specificità inalienabile da custodire gelosamente promuovendo spazi adeguati in cui il minore possa svilupparsi fisicamente, mentalmente, spiritualmente e socialmente. In questa prospettiva s'inserisce il diritto dei più giovani ad accedere ai principali servizi di istruzione, formazione e cura assistenziale favorendo luoghi adatti alla promozione del benessere inteso nel suo più ampio

orizzonte semantico. Gli Stati sottoscrittori, pertanto, s'impegnano a riconoscere tali diritti e a demandare la loro attuazione a figure adulte di riferimento, quali la famiglia o gli organi competenti, cui spetta il compito d'individuare percorsi congrui allo sviluppo integrale del fanciullo.

Il fondamento ontologico di riferimento alla legislazione nazionale e internazionale è riassumibile nel sostantivo femminile *dignità umana*: in esso, infatti, troviamo la ragione primaria verso cui ogni azione di promozione, cura e attenzione nei confronti dell'uomo deve tendere. Essere degno significa appartenere all'umano indipendentemente dalle condizioni di fragilità, di errore, di sofferenza cui questi può andare incontro. Ricorda Romano Guardini, la «dignità è uno 'stare al di sopra' del contesto naturale, delle cose e del loro 'operare': è 'elevata'»¹⁰. Ed è proprio in virtù dell'essere parte di questo orizzonte antropologico che la persona necessita sempre di profondo rispetto. Pertanto, «tutti i tentativi di concepire la persona come puro dinamismo, come atto, in modo da farla scomparire se l'uomo non compie alcun atto, quando non pensa e non è attivo», sono errati. L'uomo «è persona, avente dignità, in quanto tale, per essenza»¹¹. In questa prospettiva, il migrante, proprio perché riguarda l'umano, è persona e, pertanto, degno di quelle attenzioni specifiche che devono essere riservate ad ogni uomo in quanto tale. Se questo risulta veritiero per una persona adulta, a maggior ragione questa stessa convinzione si deve tramutare in azione, promozione e tutela nei confronti dei minori non accompagnati: il «bambino», anche se non ancora «padrone di se stesso», ha comunque in sé il «carattere della persona, in modo sopito, latente»¹². Prima di essere migranti, pertanto, questi 'piccoli' sono esseri umani e il loro dramma è di competenza dell'intera umanità.

Per comprendere la portata dei minori non accompagnati presenti nel nostro territorio è necessario analizzare i dati provenienti sia dal Ministero degli Interni sia dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali¹³. È bene, tuttavia, prima di riportare i numeri del fenomeno in costante aumento, darne una definizione: per minore straniero non accompagnato presente nel territorio italiano s'intende il «minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi

causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano»¹⁴. In questa prospettiva s'inseriscono le indicazioni riguardo la cittadinanza, l'accertamento dell'età del minore, la presentazione della domanda di protezione internazionale e il principio di inespellibilità.

Principalmente tutti i migranti, quindi anche i minori, giungono in Italia via mare: negli ultimi cinque anni si è assistito ad un costante incremento di tale fenomeno passando da 62.692 unità del 2011 a 181.436 nel 2016. All'interno di questi numeri, aumenta la percentuale di minori che approdano sulle coste italiane senza genitori: dal 6,7% del 2011 al 14,2% del 2016, pari a 25.846. Come si può constatare, al crescere del numero di uomini e donne che vedono nel nostro Paese una tappa per proseguire il loro viaggio, corrisponde altresì un incremento drammatico di bambini e ragazzi non accompagnati e, pertanto, maggiormente esposti. Secondo i dati rielaborati da *Save the Children*, «se i 25.846 ragazzi e ragazze arrivati in Italia nel 2016 vivessero tutti insieme costituirebbero i giovanissimi abitanti di una media cittadina italiana, come ad esempio Cesenatico o Sulmona in Abruzzo. Ma oltre ad essere una città interamente formata da under 18, potrebbe anche contare su un'altra caratteristica eccezionale: i minorenni giunti in Italia nell'ultimo anno provengono infatti da ben 47 paesi diversi»¹⁵. Per quanto riguarda, invece, la «costanza degli arrivi nell'arco degli anni presi in considerazione sono soprattutto 7 i paesi di origine che compaiono più spesso tra le prime dieci posizioni: Egitto e Mali, Eritrea, Gambia, Nigeria e Somalia, Siria»¹⁶.

Indipendentemente dalla provenienza, un altro dato allarmante è la giovane età dei ragazzi: essa, infatti, oscilla tra i 16 e 17 anni, con rilevamenti importanti di bambini under 14. In questa dinamica s'inseriscono i cosiddetti 'invisibili': bambini e ragazzi di cui si perdono le tracce. Più precisamente 1 minore su 4, pari a 6.561 unità, scompare dalla rete di accoglienza: le ipotesi di questo 'limbo' oscillano tra la volontà dei giovani di continuare il viaggio verso il nord Europa oppure, e in questo secondo caso dovrebbe esserci un

sussulto d'animo, diventano vittime delle organizzazioni di sfruttamento minorile.

«Tra color che son sospesi»

La questione dei minori stranieri non accompagnati rappresenta, quindi, un elemento di particolare urgenza all'interno delle statistiche e delle strategie sui flussi migratori, perché il loro viaggiare soli o comunque senza un riferimento adulto responsabile, determina una condizione di profonda vulnerabilità, che si potrebbe collegare al concetto di limbo, di terra di passaggio sospesa tra spazi e tempi differenti. Il fenomeno dei minori non accompagnati è noto¹⁷, ma nel contempo inedito. Ci sono confini che sono geografici tra il Paese d'origine, quelli di passaggio e quello d'arrivo (che spesso non coincide con quello desiderato), e ci sono confini che sono esistenziali e umani, nel passaggio tra l'infanzia e la maggiore età.

Limbo giuridico-burocratico. Nel 2016, l'Unicef, in collaborazione con l'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, pubblica un rapporto dal titolo evocativo *Bambini sperduti*¹⁸, nel quale si evidenzia che al 31 dicembre 2016, su un totale di 181.436 persone sbarcate, i minorenni erano 28.223, il 92% dei quali non era accompagnato da un adulto. Oltre il 70% dei minori stranieri non accompagnati identificati sul territorio italiano non ha presentato richiesta d'asilo e si tratta, come anticipato, nella quasi totalità dei casi di maschi con un'età compresa tra i 16 e i 18 anni non ancora compiuti. In base alla legge italiana, i minori non accompagnati devono essere trasferiti in comunità alloggio che rispondano a requisiti stringenti sia nel numero massimo di capienza, sia nella presenza di operatori riconosciuti; tuttavia, le cronache informano di permanenze di minori in contesto adulto, in condizioni igienico-sanitarie e di sicurezza al limite del lecito¹⁹. Attualmente sono state predisposte strutture per minori, che accolgono i ragazzi, per lo più vicini al compimento della maggiore età, in attesa di una pronuncia legale che definisca il loro stato di rifugiati o converta il permesso di soggiorno in un permesso che garantisca di rimanere nel nostro Paese anche dopo il compimento dei 18 anni. Dal 2014 la Libia è il Paese da cui partono i minori diretti in Italia, soprattutto per le regioni del Sud (in

particolare, Sicilia, Puglia e Calabria). Nel corso del 2015, il 34% dei minori identificati purtroppo si era poi reso irreperibile, nel miraggio di cercare un lavoro ma, soprattutto, nel tentativo di ricongiungersi con parenti già stabilizzati in un Paese europeo²⁰, nella maggior parte dei casi del Nord. Il rischio, purtroppo reale, è invece di finire con l'allargare le maglie della criminalità organizzata²¹ e del traffico di vite umane²².

L'Italia è tra i Paesi che hanno sottoscritto la *Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia* ed è chiamata a rendere tali diritti esigibili. La recente Legge 47²³ prevede un'identificazione fatta con strumenti non invasivi e una prima accoglienza inferiore ai 60 giorni (che purtroppo negli anni scorsi spesso hanno superato i 180). Nelle strutture, i minori vivono la condizione di limbo giuridico, nel quale spesso non esiste un progetto, sia umano sia professionale. Restano sospesi in attesa della pronuncia dell'Autorità giudiziaria in merito al loro futuro. Per questo motivo, la recente Legge 47 prevede che venga istituito un registro dei tutori volontari presso i tribunali minorili e sviluppato il ricorso agli affidi familiari.

Limbo familiare e culturale. La scelta di partire, più che un atto maturato in solitudine, appare l'esito di due tensioni interne alla famiglia d'origine: l'emigrazione come ricerca di salvezza (dai conflitti militari, religiosi o culturali e, negli ultimi anni, dai danni provocati dal cambiamento climatico) e di opportunità; la partenza come fuga da situazioni disgregate, da abbandoni o soprusi. La forza dei legami agisce da propulsore per la ricerca di condizioni di vita migliori in famiglie di ceto medio-basso chiamate ad affrontare mutamenti socio-economici improvvisi e mal governati. Il figlio, soprattutto maschio e al termine degli studi dell'obbligo, è spinto a partire per cercare lavoro, rendersi autonomo e aiutare la famiglia. In questo caso, la migrazione è un 'investimento', una strategia di *coping*, che la famiglia compie nei confronti del figlio, sia in termini monetari sia emotivi. È un viaggio che potremmo definire 'alla ricerca di'.

Il secondo movente della migrazione è invece la 'fuga', senza razionalizzazione di una strategia, ma semplicemente per sopravvivere a realtà che mettono a repentaglio la vita stessa (carestie, siccità, conflitti

armati, ecc.). In questo caso, la struttura familiare è fragile, poco presente fin dalla nascita del minore.

Potremmo pensare un primo modello di viaggio nel quale la famiglia non è fisicamente presente, ma accompagna il minore come influenza nella decisione e nel progetto di migrazione, continuando ad animare anche le scelte successive, perché il minore è destinatario di un investimento emotivo.

Giovannetti²⁴, confrontandosi con altri studi, prova a definire quattro tipologie di minori non accompagnati: i richiedenti asilo per motivi umanitari, i ragazzi attirati da modelli di vita occidentali, i giovani emigrati per ragioni economiche e quelli a seguito del progressivo svuotamento del tessuto sociale nel quale sono vissuti. L'aspetto culturale rappresenta, quindi, un ulteriore elemento di confine: tra un richiamo alle tradizioni, ai valori e ai simboli del proprio Paese e famiglia, accanto ad una cultura occidentale che agisce da fattore attrattivo nelle opportunità lavorative, seppur ridotte negli ultimi anni, e nell'assenza di conflitti. Tuttavia, anche la cultura non è incontrata direttamente, ma mediata dalle organizzazioni criminali che trasportano i giovani e poi dagli operatori sociali che incontrano nelle comunità assistenziali. Il minore si trova a dover affrontare il tema profondo della poesia con cui abbiamo iniziato il contributo: la casa. Emmanuel Lévinas, rifacendosi al significato originario del termine 'straniero', nel suo essere 'nemico' ma anche 'ospite', evidenzia quanto l'abitazione che si vuol proteggere sia fisica (il proprio paese, la propria terra), ma anche mentale (la casa delle idee, la propria cultura, i propri valori). La metafora della porta aperta racconta il superamento della «semplice passività» o l'«abdicazione della ragione», come esigenza di pensare in termini di reciprocità mediante l'ospitalità: «l'ospite (*host*), colui che accoglie l'ospite inviato o ricevuto (*guest*), l'ospite che accoglie e che si crede proprietario dei luoghi, è in verità un ospite ricevuto nella propria casa»²⁵. La lettura di Jacques Derrida del dovere di ospitalità come essenziale si spiega nel suo aprire «l'accesso all'umanità dell'umano in generale»²⁶. Ospitare l'umanità dell'altro vulnerabile è una porta che si apre sulla personale umanità. Tuttavia, il minore straniero si trova a compiere questo percorso confrontandosi spesso con il muro dell'ostilità di chi non riconosce che «l'ospitalità

precede la proprietà»²⁷. La casa come metafora della condizione comune di umanità, nella quale tutti siamo accolti, posta alla radice di un dovere di ospitare chi da quell'umano è stato allontanato: «I want to go home, but home is the mouth of a shark».

Limbo esistenziale. I minori non accompagnati vivono in una condizione esistenziale complessa: si muovono tra l'infanzia e la maggiore età non ancora raggiunta. Tuttavia, i ragazzi che provengono da Paesi e culture differenti, hanno anche un modo di rapportarsi all'età, in termini di autonomia e indipendenza, molto diverso. Motivo per cui, il ruolo sociale attivo riconosciuto anche nel progetto di migrazione e le esperienze vissute durante i viaggi, mal si conciliano con la visione occidentale dell'infanzia adulto-centrica nel definire il bambino come soggetto da tutelare e proteggere. Per le esperienze vissute e l'educazione ricevuta, molti minori nei loro Paesi di provenienza sono già ritenuti adulti, abituati a provvedere a sé e alla loro famiglia²⁸.

Inoltre, analizzando le possibili strategie di definizione del progetto migratorio²⁹, possiamo evidenziare che il minore può essere attivo, insieme alla famiglia, nella scelta di partire, oppure può agire in maniera indipendente, o anche subire l'imposizione di una partenza non voluta. In ogni caso, tuttavia, il giovane è coinvolto in un rapido processo di adultizzazione³⁰. Come abbiamo anticipato, la fascia di età dei minori che giungono non accompagnati nel nostro Paese è tra i 14 e i 17 anni, ossia nel periodo dell'adolescenza, nel quale avviene una vera e propria ridefinizione dell'identità personale. Nel confronto con adulti significativi, con i pari e con il contesto di vita, si definisce il proprio modo di essere, di stare con gli altri, di vivere. Il sistema delle relazioni influenza la crescita del ragazzo, sia nelle assenze sia nelle presenze³¹. I giovani che giungono in Italia, affrontano una doppia vulnerabilità: da un lato, sono adolescenti, chiamati ad affrontare sfide evolutive per la loro crescita fisica, emotiva e psichica, d'altro canto, sono migranti senza riferimenti spaziali e umani. Se il viaggio migratorio è un percorso, un andare che provoca cambiamenti nella visione di sé, dell'altro e del mondo, compierlo in adolescenza amplifica le difficoltà³². Si tratta di minori che devono far fronte a situazioni 'adulte' e il loro vissuto ha spesso il carattere

dell'ambivalenza, con un carico emotivo molto intenso da sostenere³³.

La duplice negatività del 'distacco' e la costruzione di percorsi di umanità

L'adolescenza è un cammino umano peculiare segnato da tempi e ritmi specifici che ne determinano l'avanzamento verso l'età adulta intesa come piena consapevolezza della responsabilità nei confronti della propria esistenza. In questo percorso – abitato dal desiderio di indipendenza e sperimentazione, da inquietudini esistenziali, alla ricerca della propria e indiscussa originale identità – la comunità adulta, con le sue ritualità e credenze, diviene il contesto culturale di riferimento in cui il giovane fonda la propria autorappresentazione e autoidentificazione; l'etimologia stessa della parola *cultura*, derivante dal verbo latino *colo*, sottolinea e «descrive il passaggio dell'uomo dalla condizione nomade a quella sedentaria. Il verbo, infatti, significa 'coltivare', 'abitare', 'venerare'. Un popolo che diventa 'sedentario' ha imparato a coltivare la terra, ad abitarla e a venerare le divinità del luogo»³⁴. Il radicamento alle origini, alla propria Nazione, alle tradizioni specifiche di quel luogo accresce il legame di appartenenza necessario agli uomini per riconoscersi entro quei determinati confini; anche l'inevitabile confronto/scontro messo in atto dai giovani, che scaturisce dal desiderio di lasciare le certezze infantili alla ricerca di orizzonti nuovi in cui poter sperimentare le potenzialità provenienti dai cambiamenti psichici, fisici e relazionali si sviluppa dentro i confini dettati dalla tradizione di uno specifico popolo.

Tuttavia è grazie alla creatività, talvolta travolgente, apportata dai giovani nei riguardi delle consuetudini, norme ed usanze che la cultura non ha una 'forma statica', immobile, ripetitiva ma, invece, aperta ai cambiamenti e alle sfide. Come ricorda Martin Buber, «con ogni uomo viene al mondo qualcosa di nuovo che non è mai esistito, qualcosa di primo e di unico. Ciascuno è tenuto a dar proprio corpo a questa unicità e irripetibilità, non invece a rifare ancora una volta ciò che un altro – fosse pure la persona più grande – ha già realizzato. È infatti la diversità degli uomini, la differenziazione delle loro qualità e delle loro tendenze

che costituisce la grande risorsa del genere umano»³⁵. Di questo i giovani, in modo particolare, ne sono testimoni. Eppure, per molte Nazioni, la ricchezza antropologica apportata dai ragazzi viene lentamente estinguendosi a seguito di esodi forzati compiuti per sfuggire a precarie condizioni di vita. In questa prospettiva, il distacco riveste una duplice negatività:

- sul minore stesso che, in virtù della sua condizione di fragilità, viene sradicato dal contesto di riferimento portando, così, all'insorgenza di sentimenti di estraneità, isolamento e di disorientamento culturale. Il problema della lingua, così come la difficoltà nel trovare nel Paese ospitante quegli elementi familiari che hanno contraddistinto i primi anni di vita e le immagini negative cui spesso lo straniero viene connotato, inducono il giovane a sentirsi privato sia dei rapporti comunitari etnici, sia di tutti quei canoni su cui si dovrebbe fondare la propria personalità creando stati di ansia e di conflittualità interiore³⁶;
- sulle popolazioni di appartenenza. Se, come sostenuto da Cesare Pavese, la «giovinanza dei popoli è una ricca vecchiaia»³⁷, ogni qual volta le Nazioni sono costrette a 'perdere' i più piccoli per qualsiasi motivazione, compresa quindi la migrazione, con essi viene meno un orizzonte di speranza, di possibilità, di futuro e di crescita.

L'esodo si trasforma in erranza: un «muoversi senza meta, senza una legge», un procedere «in modo imprevedibile, mutevole, ingannevole, labirintico», talvolta «irrequieto ed instabile»³⁸. Il flusso di coloro che «viaggiano sempre senza fermarsi»³⁹ alla ricerca di orizzonti di speranza, diventa simbolo del dramma di intere popolazioni, di cui i minori sono la componente maggiormente vulnerabile. È necessario, quindi, interrogarsi sulle possibili forme di aiuto concreto da poter offrire ai giovani, affinché la loro condizione di sofferenza non si trasformi in condanna. In questa prospettiva, s'inseriscono i percorsi sperimentali di umanità⁴⁰ che si stanno realizzando a supporto dei minori stranieri non accompagnati e degli operatori educativi che quotidianamente si relazionano/scontrano

con questo fenomeno⁴¹. Affinché la dimensione antropologica resti elemento qualificante della relazione di aiuto, vorremmo suggerire alcune parole-chiave per una progettualità educativa attenta alla peculiare realtà del minore non accompagnato.

Incuriosire. «L'impulso a riflettere sull'umanità dell'uomo proviene dalla coscienza come pure dalla curiosità. Esso è motivato dall'inquietudine e non semplicemente dal desiderio di aggiungere qualcosa alla somma di informazioni su un membro della classe dei mammiferi»⁴². L'atto del sapere, abitante l'umano, è elemento di conoscenza e di stimolo intellettuale nel ricercare consapevolmente la verità. A scuola, la presenza di minori stranieri che hanno dovuto forzatamente lasciare la loro terra, suscita ineluttabilmente un sentimento di attrazione. Pur educando alla discrezione e al rispetto, lo stimolo verso la possibilità di un incontro con il diverso-da-me, è il primo passo per un arricchimento reciproco: «È l'altro che ci sorprende, che ci rende discontinui e infiniti; è l'altro che accende altro stupore nelle cose (...); è l'altro che ci inoltra nella comprensione ma anche nell'inconcepibile dischiudendoci al mistero; è l'altro che ci bisbiglia l'indicibile»⁴³. Abbandonare il timore, la paura, la titubanza per lasciarsi guidare dalla genuina volontà di apprendere e capire le motivazioni di tali viaggi, diventa occasione di crescita personale e comunitaria, cui la scuola⁴⁴ e l'extra-scuola non possono e non devono rinunciare. Un esempio significativo è l'attività del Centro interculturale *Nanà* di Napoli, nel quale sono organizzate per i minori stranieri occasioni d'incontro per far vivere ai ragazzi momenti di 'normalità' nella quotidianità e per confrontarsi con la propria cultura e con quella del Paese in cui vivono, attraverso gite all'aperto nei parchi e visite guidate ai musei del territorio, incontri sportivi, festeggiamenti di ricorrenze tradizionali o religiose.

Domandare. Il secondo passaggio riguarda l'insorgere delle domande: è, infatti, la presenza del *non-io* che strappa l'*io* dal «torpore autoreferenziale» ponendolo in discussione, «disincantandolo dal suo imperialismo dominante»⁴⁵. La presenza di un legame, chiama una riflessione autentica, origina domande, pone in essere un

ragionamento attorno al tema dell'immigrazione, delle condizioni di povertà, della violenza, dei diritti violati avendo dinnanzi non una teoria, non un concetto bensì una persona con il suo vissuto. La possibilità di porre interrogativi all'altro, senza mediazioni né pregiudizi, diventa occasione di conversione. La domanda si tramuta così in esperienza di silenzio, ascolto e accoglienza: le parole narratemi giungono in me provocando sorpresa e stupore, inducono a rivedere i miei valori, il mio stesso concetto di dignità, giustizia, libertà. Per compiere questo percorso umanizzante gli interventi di conoscenza della lingua italiana rivolti ai minori stranieri dovrebbero avere lo scopo di permettere a questi ultimi d'inserirsi nella vita attiva del nostro Paese, ma anche di sollecitare un'apertura alla sensibilità culturale e all'attitudine al cambiamento basata principalmente sulla relazione educativa⁴⁶.

Agire con responsabilità. L'incontro con l'altro rappresenta fin da subito una responsabilità nei suoi confronti, un movimento dell'animo, una tensione verso, un riconoscimento amorevole, una presa su di sé del suo destino; infatti, ciò che accade all'altro, mi riguarda, mi interessa, non posso restare indifferente. La sua presenza, storia e vicissitudini sollecitano in me una risposta, una presa di posizione, una trasformazione. La responsabilità invita ad uscire dall'autoreferenzialità attuando legami con il *non-io*. La prima responsabilità dell'adulto è accompagnare nel presente, ma anche rinsaldare il legame con un futuro che i minori non accompagnati faticano a interpretare.

Il tutore volontario: la ripresa del ciclo della fiducia

La 'sfida dell'identità' che il minore si trova ad affrontare richiede un duplice impegno: definire la propria identità grazie alla sua soggettività, fatta di esperienze provanti e legami familiari, sociali e culturali ambivalenti; confrontarsi con il nuovo contesto e le nuove relazioni. Nel tentativo di dare l'opportunità di costruire legami umani e sociali solidi, in grado di accompagnare il percorso di crescita e la strutturazione di un'identità armonica, su cui agiscano una moltitudine di fattori ma con un'intenzionalità univoca, si è introdotta la figura giuridica del tutore volontario.

Può essere interessante valutare la figura del tutore da entrambi i versanti: per il bambino è di fondamentale importanza avere accanto un adulto che si prenda cura di lui e che tuteli i suoi diritti, ma che rappresenti anche una figura carica di significato educativo, non soltanto legata alla gestione di compiti burocratici; per la persona del tutore si tratta di svolgere il proprio mandato con mente e cuore. Il tutore è una persona volontaria⁴⁷ che si pone gratuitamente accanto al minore per tutelare i suoi diritti e lo accompagna anche nelle scelte che riguardano il suo percorso formativo. Alla sua disponibilità, quindi, necessita sia aggiunto un progetto di formazione, non soltanto nella fase preliminare all'abbinamento, ma anche nel corso dell'esercizio della tutela, che preveda la riflessione e l'approfondimento di molteplici dimensioni inerenti la sua figura: l'area giuridica è necessaria per introdurre agli aspetti legislativi e burocratici, ma non dovrebbe prevalere sulla parte da destinare agli elementi relazionali e socio-culturali.

Argomenti di questo spazio di formazione dovranno essere:

- la conoscenza dei 'mondi' e delle culture di provenienza dei minori;
- la riflessione sui significati dei progetti migratori e sulle biografie personali di chi arriva nel nostro paese senza genitori o adulti di riferimento;
- l'approfondimento sulla relazione educativa e sul ciclo della fiducia nel modello dell'aiuto;
- la definizione di strategie di rete che allarghino il piano della presa in carico del minore.

Altro elemento da approfondire nello spazio di formazione è la comprensione delle motivazioni e aspettative che indirizzano il volontario a offrirsi per la cura del minore, lavorando sulla relazione educativa e sulla capacità di ascolto e comprensione. Come rileva Olivier Favier presentando le iniziative di tutela attivate in Francia, la forma esteriore dell'istituto del tutore rimanda alla forma della solidarietà sociale, sebbene attivi uno scambio molto più profondo tra i protagonisti, agendo sul piano degli universi simbolici generazionali. Si ritengono, infatti, anche gli spazi di significatività nei confronti del futuro⁴⁸.

La sfida e la buona riuscita o meno del progetto di tutela, si gioca sulla fiducia, sia sul piano sociale sia relazionale. Seguendo il pensiero di Sissela Bok, infatti, «la fiducia è un bene sociale da proteggere quanto l'aria che respiriamo o l'acqua che beviamo: se è danneggiata, la società nel suo insieme ne soffre e se viene distrutta le società vacillano e crollano»⁴⁹. Quando la fiducia non è più un elemento cardine della vita comunitaria, tale da sostenere i legami sociali insieme al senso di tolleranza e alla solidarietà, si rompe la base stessa del vivere insieme. La fiducia, nella lettura di Putnam, è una componente del capitale sociale di un popolo perché promuove un comportamento simile al dono, generando alleanza e legame e, secondo Michela Marzano, è invito alla relazione⁵⁰. Per questo motivo, dobbiamo riconoscere che prevedere la figura del tutore volontario è riconoscere da parte di una società l'esigenza di investire sul proprio capitale sociale affinché aumenti la propensione al legame. La fiducia, secondo numerosi studi, ha il carattere di una profezia che si auto-avvera⁵¹, sia in un circolo virtuoso che porta ad accrescere l'apertura all'altro, sia in un circolo vizioso in cui si perde il riconoscimento non solo dell'estraneo nel suo essere simile, ma anche in sé. Come afferma Riccardo Fanciullacci: «Fidarsi di qualcuno richiede anche l'entrare in un'interazione con lui, per cui non solo lo riconosciamo come una soggettività, ma anche gli chiediamo di riconoscerci come soggettività, cioè ci mettiamo in gioco»⁵². È un rischio, che nel suo richiamo al latino *confidens*, richiede un atto di coraggio, perché «fidarsi dell'altro è rendersi vulnerabili al suo rifiuto, ma non temerlo o attenderlo, bensì attendere solo l'accettazione»⁵³.

Il tutore volontario è una figura pensata per esprimere l'apertura di un Paese e di una società nei confronti di un minore che, prima di essere straniero e migrante, è un bambino di cui avere cura. Nella Legge 47/2017 si legge che «il tutore volontario è un privato cittadino che decide di svolgere il compito di rappresentanza legale del minore solo, facendo sì che vengano riconosciuti i suoi diritti» (art.11), quindi, è chiamato a vigilare sulle condizioni di accoglienza, a promuovere il benessere psico-fisico del minore e ad accompagnare il suo inserimento in percorsi di educazione e integrazione. Il primo e fondamentale passo da compiere è instaurare un

rapporto di fiducia, poiché il minore non accompagnato, come anticipato, nella maggior parte dei casi ha visto il legame con l'adulto in maniera distorta, per le condizioni di vita e durante viaggi al limite della sopportazione umana. Il tutore esprime una genitorialità sociale e una cittadinanza attiva, nella definizione di Filomena Albano, Garante Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, perché non agisce soltanto per la rappresentanza legale, ma attraverso la relazione umana ed educativa con il minore⁵⁴, instaura un piano e un ordine di fiducia in cui «il semplice fatto che qualcuno abbia riposto in noi la sua fiducia, genera spesso in noi un obbligo e rende più difficile tradire quella fiducia»⁵⁵. La risposta positiva a un atto di fiducia è in sé un atto di fiducia, che inserisce in un ciclo di riconoscimenti capace di alimentare il capitale sociale di un popolo e dell'umanità intera.

Nella lettura della generatività di Snarey⁵⁶, la genitorialità sociale consiste nel prendersi cura della generazione successiva, è un coinvolgimento che mira a dare un contributo creativo nei confronti della società più ampia. La genitorialità può estendersi a tutti gli adulti che svolgono all'interno della comunità un ruolo di cura, accompagnamento e sostegno nei confronti di minori in condizione di fragilità. La responsabilità genitoriale si sposta alla «comunità stessa, che dovrebbe farsi educante e autoeducante»⁵⁷. La proposta d'istituire la figura del tutore volontario va nella direzione di valorizzare la responsabilità dell'adulto nel servizio e nella cura dell'infanzia, ma anche nella costruzione di una comunità sociale educativamente connotata.

Inoltre, «educare alla cittadinanza significa sostenere percorsi d'apprendimento volti a promuovere conoscenze, competenze e linguaggi che rendano i bambini e gli adolescenti capaci di esercitare i propri diritti e assumersi le proprie responsabilità all'interno della realtà in cui vivono e di cui comprendono criticamente le regole e i valori»⁵⁸. Il progetto educativo chiede sinergie interdisciplinari che agiscano in rete tra i vari attori sociali per definire e sostenere il percorso personale e non solo scolastico o professionale del minore. Il ruolo del tutore è di raccordo, di tessitura della rete. Significa, non ultimo, collaborare anche con la scuola perché sia essa stessa luogo e laboratorio di democrazia e di cittadinanza attiva, in cui i ragazzi siano

protagonisti attivi per loro progetto di vita e non oggetto di piani puramente assistenziali.

Ritorna il tema e la metafora della casa, quella «casa che fonda il possesso, (ma) non è possesso nello stesso senso delle cose mobili che può raccogliere e custodire. Essa è posseduta perché è da sempre luogo di ospitalità per il suo proprietario»⁵⁹. Il soggetto comincia la sua esistenza prendendo possesso dell'esistenza stessa, dimorando in essa. È un atto di fiducia nell'umano che nasce dall'essere accolti (ospitati) e dall'accogliere

(ospitare), perché, come afferma la poesia di Warsan Shire: «No one leaves home unless home chases you» o, con le parole di un bambino migrante: «Il viaggio ti fa nascere molte domande sul genere umano. Incontri il peggio dell'umanità, ti senti escluso perché *cosificato* e, quando finisce, una parte di te rimane a chiedersi quanto tu voglia realmente tornare a far parte del consesso umano»⁶⁰.

MONICA CROTTI

DAMIANO MEREGALLI

Catholic University of Milan

¹ Il presente contributo è stato costruito insieme dagli autori, che ne hanno condiviso l'impianto. In particolare, la prima è autrice dei paragrafi 2, 4 e il secondo è autore dei paragrafi 1, 3.

² La poesia *Home* è contenuta nella raccolta W. Shire, *Teaching My Mother How to Give Birth*, Paperback, London 2011.

³ AA.VV., *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, Save the Children - Italia, p. 7 [https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf; ver.15/09/2017].

⁴ Il 10 dicembre 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva e proclama la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, che all'art. 1 sancisce: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».

⁵ Il testo integrale dell'intervento: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170221_forum-migrazioni-pace.html (ver.15/09/2017).

⁶ *Dichiarazione diritti universali dell'uomo*, art. 25.

⁷ M.R. Moro (a cura di), *Manuale di psichiatria transculturale: dalla clinica alla società*, tr.it., FrancoAngeli, Milano 2009.

⁸ *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, ratificata dall'Italia con Legge 176 del 27 maggio 1991, art. 3.

⁹ Cfr. F. Dettori, G. Manca, L. Pandolfi, *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*, Carocci, Roma 2013.

¹⁰ R. Guardini, *Persona e personalità*, tr.it., Morcelliana, Brescia 2006, p. 31.

¹¹ *Ivi*, pp. 33-34.

¹² *Ibidem*.

¹³ Il Ministero dell'Interno definisce i numeri degli accessi dei migranti, principalmente sbarcati sulle coste italiane. Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali fornisce, invece, un quadro sui minori che vengono censiti nelle strutture di accoglienza dislocate su tutto il territorio nazionale. È bene chiarire, fin d'ora, che i dati provenienti dai diversi ministeri «non possono essere confrontati, se non nell'analisi delle tendenze generali» (cfr. *Atlante dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, cit., p. 38).

¹⁴ Cfr. art. 2, comma 1, Legge 7 aprile 2017, n. 47. Si segnala, tuttavia, una difficile uniformazione a livello europeo in merito alla definizione di MSNA; si vedano, in particolare: Commissione Europea, *Rapporto di medio termine Action Plan*, 2012, p.2 [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/uam/uam_report_20120928_en.pdf; ver.15/09/2017]; M. Giovannetti, *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 48: «La conoscenza europea del fenomeno è resa difficile dalla mancata armonizzazione e condivisione delle definizioni e delle fonti. A differenze significative in campo giuridico e sociale su ciò che concettualmente si intende per minore straniero non accompagnato, corrispondono vari modi con i quali si raccolgono dati».

¹⁵ AA.VV., *Atlante dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, cit., p. 30.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Si pensi ai minori italiani che nell'Ottocento hanno affrontato esperienze di migrazione in America e Nord-Europa: G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Ottocento e Novecento*, Unicopli, Milano 2001; B. Bianchi, *Percorsi dell'emigrazione minorile*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura), *Storia dell'emigrazione italiana*, Donzelli, Roma 2002, pp. 354-375, spesso per imparare ed esercitare un mestiere (calzolaio, arrotino, spazzacamino, ecc.). Edmondo De Amicis nel libro *Cuore* (1886) presenta agli scolari italiani storie di bambini migranti come esempi di virtù civiche e filiali.

¹⁸ Il Report integrale è consultabile al seguente indirizzo: <http://www.unicef.it/doc/7592/numeri-con-un-volto-bambini-sperduti-in-minori-migranti-soli-in-italia.htm> (ver. 07/09/2017).

¹⁹ Reportage Unicef - L'Espresso, *Noi ragazzi dello zoo di Roma*, febbraio 2016; Rapporto Oxfam, *Grandi speranze alla deriva*, 2016.

²⁰ Per la regolamentazione delle persone provenienti da Paesi terzi, l'Europa fa riferimento al regolamento di Dublino (entrato in vigore il 1 gennaio 2014), in base al quale s'impone l'esame delle richieste d'asilo dei migranti al primo paese di sbarco, quindi, i minori diretti nei Paesi del Nord Europa hanno come obiettivo quello di rendersi invisibili nella speranza di poter raggiungere il luogo desiderato, dove spesso già hanno comunità di connazionali ad attenderli. I limiti del Regolamento in vigore (Cfr. Migrant Voice Report, *Roads to nowhere*, March 2017), hanno aperto una lunga trattativa tra gli Stati membri per definire una revisione del trattato.

²¹ R. Bertozzi, *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 32; F. Pizzi, *Minori che migrano da soli*, La Scuola, Brescia 2016.

²² O. Salimbeni, *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, ETS, Pisa 2011, pp. 29-30.

²³ Legge n. 47 del 7 aprile 2017, recante *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, entrata in vigore il 6 maggio 2017. All'art. 2 si definisce che «per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano».

²⁴ D. Melossi, M. Giovannetti, *I nuovi sciuscià. Minori stranieri in Italia*, Donzelli Editore, Roma 2003, p. 80.

²⁵ J. Derrida, *Adieu à Emmanuel Lévinas*, tr.it. S. Petrosino, M. Odorici, *Addio a Emmanuel Lévinas*, Jaka Book, Milano 1998, pp. 103-104.

²⁶ Ivi, p. 141.

²⁷ Ivi, p. 107.

²⁸ A. Di Nuzzo, *Fuori di casa. Migrazioni di minori non accompagnati*, Carocci, Roma 2013, p. 38; R. Bertozzi, *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, cit., p. 27.

²⁹ P. Bastianoni, A. Taurino, *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, in «Rassegna di psicologia», 1, 2012, pp. 29-48.

³⁰ L. Attanasio, *Il bagaglio. Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*, Albeggi Edizioni 2016, p. 26.

³¹ La lettura dell'etnopsichiatria cerca di accompagnare i migranti nella fragilità di percorsi in cui viene a mancare una base sicura e l'esperienza migratoria rompe i legami di appartenenza e l'identificazione culturale collettiva. Sintomi e comportamenti soggettivi sono, infatti, letti all'interno di relazioni e reti ampie (cfr. E. Borgna, *La pelle del camaleonte: disagio psichico e contesti culturali*, in M. Galzigna (a cura di), *La sfida dell'altro. Le scienze psichiche in una società multiculturale*, Marsilio, Venezia 1999, pp. 95-110). Inoltre, nella definizione di Natale Losi, un approccio al pensiero etno-sistemico-narrativo osserva la migrazione come sradicamento e ricostruzione dell'identità fuori del recinto protettivo dell'ambiente e della storia personale, per cui la narrazione diviene strumento essenziale per ritrovarsi e ri-orientarsi (cfr. N. Losi, *Vite altrove: migrazione e disagio psichico*, Borla, Milano 2010). Il soggetto è parte di una catena generazionale, che lo pone in relazione con gli ascendenti (genitori, nonni, antenati) e i discendenti, definendo *appartenenze e responsabilità* che incidono sulla costruzione e de-costruzione dell'identità personale.

³² Per la teoria cognitiva di R. Lazarus, «l'esperienza migratoria si contraddistingue per essere un evento precario, stressante, pericoloso, azzardato» (cfr. P. Donati, F. Folgheraiter, M.L. Ranieri, *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*, Erickson, Trento 2011, p. 365), che in adolescenza può danneggiare il senso di integrità fisica e psichica del soggetto.

³³ La scuola ha un ruolo chiave nell'accompagnamento educativo del minore non accompagnato, perché il vissuto significativo del bambino trovi narrazione e possa trasformarsi in competenze di vita, riequilibrando anche i compiti di sviluppo rispetto all'età reale del minore (cfr. R. Bracalenti, M. Saglietti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 12).

³⁴ G. Fighera, *Che cos'è mai l'uomo, perché di lui ti ricordi?*, Edizioni Ares, Milano 2012, p. 210.

³⁵ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, tr.it., Edizioni Qiquajon, Magnano 1990, p. 27.

³⁶ Cfr. R. Biagioli, L. Lischi, A. Papa (a cura di), *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati. Indagine nelle scuole della Regione Toscana*, Atti del seminario di studi, Università degli Studi di Firenze 2015.

³⁷ C. Pavese, *Il mestiere di vivere*, Einaudi, Torino 1990, p. 143.

³⁸ G. Vico, *Erranza educativa e bambini di strada*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 23.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ In una logica d'intervento di rete, si dovrebbero progettare interventi che relazionino tutti i luoghi di vita del minore e tutti gli attori coinvolti nel processo d'inclusione sociale.

⁴¹ Interessante, a tal proposito, evidenziare l'elevato rischio di *burnout* degli educatori che lavorano con i minori stranieri non accompagnati. La condizione di disagio è percepita su due livelli. Il primo, legato alle condizioni lavorative degli operatori: la presa in carico del minore, e quindi la possibilità di instaurare una relazione di aiuto, viene spesso interrotta bruscamente a seguito

di soluzioni differenti rispetto alla comunità (ad es. affidamento familiare), senza che queste siano state condivise/pianificate con gli stessi operatori; oppure, nell'approssimarsi della maggiore età, la decisione – legata a forti pressioni esercitate sul minore da parte di parenti o connazionali rimasti nell'ombra per lungo tempo – di sospendere i percorsi di studio o i cammini educativi/formativi, trasformano gli educatori in 'spettatori passivi' senza possibilità alcuna di intervenire in modo efficace a tutela del giovane. In secondo luogo, si registra una modifica sostanziale dei comportamenti messi in atto dai minori nei confronti degli operatori. Come riportato dagli stessi educatori, se gli 'atteggiamenti relazionali' dei primi flussi migratori erano inscrivibili nella sfera del rispetto e della voglia di imparare, nell'ultimo periodo si riscontra una maggiore pretenziosità, indisponibilità e circospezione da parte dei minori nei confronti degli interventi educativi, rendendo così particolarmente difficoltose le progettualità individuali (cfr. L. De Marchi, *A piccoli passi*, Infinito Edizioni, Modena 2017).

⁴² A. J. Heschel, *Chi è l'uomo?*, tr.it., Rusconi, Milano 1976, p. 8.

⁴³ L. M. Lorenzetti (a cura di), *L'ascolto poetico della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1996, p. 22.

⁴⁴ Cfr. G. Buiatti, *Scuola e formazione*, in M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso di Venezia*, Guerini, Milano 2014. Dal punto di vista formativo, il MSNA deve accedere al percorso scolastico, come ogni minore italiano e, per agevolare il percorso d'inclusione sociale, è indispensabile sostenerlo nell'apprendimento della lingua italiana L2.

⁴⁵ E. Lévinas, *Nomi propri*, tr.it., Marietti, Casale Monferrato 1984, p. 87 e ss.

⁴⁶ Cfr. R. Mingardi, *La relazione educativa con i minori stranieri non accompagnati*, UPS, Roma 2012. Il primo bisogno da soddisfare è il riconoscimento come persona, ovvero l'attenzione individualizzata e personalizzata nei confronti dell'identità e della storia singolare.

⁴⁷ I responsabili e gli operatori delle strutture di accoglienza sono impossibilitati con atto legislativo (Lg. 47/2017), mentre i rappresentanti degli enti locali sono ritenuti passibili di conflitti d'interesse tra i desideri dei minori e le ragioni di bilancio.

⁴⁸ Cfr. O. Favier, *Chroniques d'exil et d'hospitalité*, Le Passager clandestin, Paris 2016.

⁴⁹ S. Bok, *Mentire. Una scelta morale nella vita pubblica e privata*, Armando, Roma 2003, pp. 34-35.

⁵⁰ Cfr. R.D. Putnam, *Capitale sociale e individualismo*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2000; M. Marzano, *Cosa fare delle nostre ferite? La ferita e l'accettazione dell'altro*, Erickson, Trento 2012.

⁵¹ R. Fanciullacci, *Il circolo della fiducia e la struttura dell'affidarsi*, in «Etica e politica», 1, 2012, pp. 277-303.

⁵² Ivi, p. 290.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Cfr. Garante Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *Linee Guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari*: «Questa nuova forma di tutela legale, informata al principio del superiore interesse del minore (Convenzione di New York sui Diritti dei minori, 1989; Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea, art. 24), richiede alle istituzioni competenti, di prevedere un modello di riferimento a rete». Si prevede una fase di preselezione, di formazione uniforme sul territorio nazionale (tre moduli di 8/10 ore: fenomenologico, giuridico-legale, psico-socio sanitario), di inserimento nel registro nazionale dei tutori volontari presso il Tribunale dei Minorenni del territorio di riferimento, accompagnata ad un'attività di monitoraggio e aggiornamento continuo, oltre che da un supporto per il raccordo con le altre istituzioni del territorio.

⁵⁵ B. Cattarinussi, *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 157.

⁵⁶ J. Snarey, *How fathers care for the next generation: A four-decade study*, Harvard University Press, Cambridge 1993.

⁵⁷ I. Lizzola, *Genitori per promuovere partecipazione e condivisione educativa nella comunità locale*, in AA.VV., *Genitori e genitorialità*, Atti di convegno, Provincia di Bergamo, Bergamo 1998.

⁵⁸ Cfr. Save the Children, *Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto*, Milano, 13-14 settembre 2010.

⁵⁹ E. Lévinas, *Totalità e infinito*, tr.it., Jaka Book, Milano 1986, pp.160-161.

⁶⁰ L. Attanasio, *Il bagaglio*, cit., p. 97.

Costruire sulla frontiera: la condizione dei Minori Stranieri in Italia. Un approccio Grounded.

Building on the borders: the living conditions of unaccompanied migrant children in Italy. A grounded theory approach

LAVINIA BIANCHI

This paper intends to explore some of the dimensions related to the living conditions of unaccompanied migrant children, focusing particularly on their aspirations. The research target is not to verify existing theories, but realize facility regarding MSNA context, which can be served as reference of good practices and result in action lines for the educator operating in such field. But to highlight good practices for unaccompanied migrant minors, which might impact the training and attitudes of professionals in the field. The paper also aims at presenting the first emerging nodes and categories that I have elaborated in order to carry out the qualitative doctoral research study. Located within the interpretive paradigm, the study adopts a Constructivist grounded theory (GT) methodology (Charmaz, 2014). It is guided, but not commanded, by sensitizing concepts (Blumer, 1969) such as Sayad's "double absence" (Sayad, 2002), Appadurai's "aspiration", Morin's ideas of world companies. The main objective of the study is to critically analyse the current intercultural language used to refer to unaccompanied migrant minors within the Italian context, inspired by the idea of decolonizing the language and the collective imaginary expressed by literature of post colonial studies.

KEY WORDS: UNACCOMPANIED MIGRANT CHILDREN (MSNA), GROUNDED THEORY, EMERGING CATEGORIES, ASPIRATIONS, MIGRATION AIM.

Per ogni problema complesso c'è sempre una soluzione semplice, pulita, e sbagliata!
Henry Louis Mencken

Il seguente paper esplora alcune dimensioni della condizione dei MSNA, Minori Stranieri non Accompagnati in Italia, valorizzandone le *aspirazioni* (Appadurai, 2011) – come la capacità di aspirare-desiderare-investire nella costruzione del futuro, per capire come questa capacità influisca nelle pratiche concrete che li impegnano in progetti di cambiamento delle loro condizioni di vita – e assumendo con il termine *condizione* un terreno permanente di conflitto, mediazione e accomodamento fra vincoli di riproduzione sociale e pratiche di agency e “resistenza”. Seguendo le orme di interventi critici che hanno contribuito fortemente alla ridefinizione del concetto di

resistenza (Abu-Lughod 1990, Ortner 1995), Theodossopoulos (2014) suggerisce una interpretazione del fenomeno come trasformativo, complesso, dinamico e localmente significativo. “Resistenze”, nel quale confluiscono temi come l'estetizzazione della subalternità, le emozioni legate alla rivolta o al silenzio, l'ideologia di chi osserva, il rapporto delle scienze sociali con il potere e il problema della scrittura e della creazione di mondi fatti a immagine e desiderio degli studiosi e della loro platea. Iscrivendosi nel quadro più ampio della ricerca Dottorale in divenire, il paper intende dar conto delle prime emersioni ed elaborazioni di dati, con particolare attenzione alle pratiche di co-

costruzione di significati, co-costruzione e negoziazione di strategie efficaci alla relazione tra operatori e minori beneficiari e delle progettualità volte a un inserimento efficace e rispettoso nel contesto nazionale.

L'obiettivo generale della ricerca persegue un valore d'uso, quello di elaborare una teoria *grounded* che consenta di progettare percorsi di umanizzazione (intesa come superamento dei processi di accoglienza-integrazione) per la formazione e l'orientamento lavorativo per i MSNA che risultino coerenti con la teoria emergente ed efficaci rispetto ai molteplici bisogni delle persone coinvolte: minori, operatori e ricercatori.

Assumendo la complessità come dato di partenza, gli operatori e i minori, lungi da qualsiasi forma di scoramento, mettono in atto pratiche di *agency* impensate, partendo anche dalla specificità del luogo di accoglienza. Uno dei nuclei concettuali che si vuole esplorare è quello afferente alla capacità di costruire percorsi educativi efficaci in un contesto di frontiera, contesto disseminato di fratture identitarie e frustrazioni, immaginari disattesi e deprivazione socio-culturale.

Nel regolamento del Comitato per i minori stranieri (D.P.C.M. 535/99 art. 1) è definito *minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato* il minore non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione Europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trova in Italia privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

Lo status dei minori stranieri non accompagnati in Italia è regolato in parte dalla normativa riguardante i minori (Convenzione di New York, codice civile, legge 184/83, ecc.) e in parte da quella riguardante l'immigrazione, che negli ultimi anni ha subito profonde innovazioni (Testo Unico-TU 286/98, regolamento di attuazione Decreto del Presidente della Repubblica-Dpr 349/99, regolamento del Comitato per i minori stranieri Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dpcm 535/99, ecc.). Solo il 27 Marzo 2017 l'Italia si è dotata di una legge organica e omologante su tutto il territorio nazionale: la Legge Zampa – dal nome della Senatrice Sandra Zampa,

prima firmataria del provvedimento – introduce modifiche alla normativa vigente in materia di MSNA con l'intento di definire un sistema nazionale organico di protezione e accoglienza che rafforzi gli strumenti di tutela già garantiti dall'ordinamento e assicuri omogeneità nell'applicazione delle disposizioni.

Il fenomeno MSNA, di difficile definizione e multidimensionale, interessa in maniera trasversale diversi ambiti di competenza: giuridico, psicologico, sociologico, didattico e pedagogico.

La letteratura sul tema è prevalentemente di tipo giuridico e quantitativo (definizione di “minore”, classificazione e provenienza, età, status, kit-passaporto dei diritti, carte internazionali, convenzioni di protezione internazionale). Una prima tappa dell'analisi consiste nella definizione di MSNA: il minore straniero non accompagnato è beneficiario del diritto di *non-refoulement* cioè del non-respingimento ai sensi dell'art. 33 della Convenzione di Ginevra per i rifugiati del 1951; tutte le decisioni a lui relative fanno riferimento al principio dell'interesse superiore del fanciullo indicato nella Convenzione internazionale di New York, art. 3 comma 1, approvata nel novembre del 1989. Per la legge vigente in Italia il minore ha diritto a essere collocato in un luogo sicuro, ai sensi dell'art. 403 del Codice Civile, ad avere un Tutore, persona in grado di istruirlo ed educarlo, e ad avere una serie di diritti garantiti, tra i quali quello allo studio.

Numerose e utili, per una prima comprensione del fenomeno, sono le recenti pubblicazioni di alcune Onlus e Fondazioni, che danno conto di buone prassi di accoglienza, come ad esempio: *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati: un'analisi giuridico-fattuale*, a cura di Fondo Europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi Terzi, Save the Children Italia Onlus e Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco; i report mensili del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, disponibili in rete e costantemente aggiornati; i rapporti di Cittalia-Anci-Roma, del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; le pubblicazioni relative a esperienze comunali e regionali, come quelle pugliesi, *Minori stranieri non accompagnati in Puglia: un viaggio tra progetto e sogno*, Della Penna, 2013, e quelle siciliane,

La recente esperienza siciliana dei minori stranieri non accompagnati, Finocchiaro 2014.

In questo paper si assume un'ottica della migrazione come *fatto sociale totale* facendo interagire gli studi di sociologia (Sayad, 2002), antropologia (Beneduce, 2004) ed etnopsichiatria (Moro, 2009): è infatti in un'ottica transdisciplinare che il fenomeno MSNA può essere studiato e interpretato in coerenza con la complessità che gli è costitutivamente propria.

La condizione dei MSNA è studiata alla luce della teoria della complessità di Morin (1994), del costruttivismo sociale di von Foerster (1981) e Jonassen (1993), delle riflessioni sulle intelligenze etica e rispettosa di Gardner (2011). Nell'analisi ricorsiva dei dati si terrà conto dei paradigmi mutuati dagli studi post coloniali (Appadurai, 2011, Fanon, 1961, Bhabha 2001 e Thiong'o 2015) e dalle teorie critiche del costrutto di razza (Delgado, Stefancic, 2001, bell hooks, 1990-1998, Gotanda, 2005).

Relativamente all'ambito della co-costruzione della relazione educativa, gli studi di pedagogia interculturale sono uno sfondo integratore irrinunciabile; in proposito facciamo riferimento in particolare a *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* di Fiorucci M., Catarci M. del 2015 e *The Italian way for intercultural education*, di Fiorucci M., 2015, in cui vengono formulate alcune proposte di intervento operative a partire da una riflessione e da una nuova definizione di educazione interculturale; l'educazione interculturale, che progetta e realizza strategie didattiche "giuste" per favorire un inserimento reale e coerente degli alunni stranieri nella scuola e nelle comunità, propone la revisione e la rifondazione dei curricula, affinché gli obiettivi dei singoli interventi formativi siano coerenti con l'obiettivo sovraordinato di educare alla *cittadinanza globale* (Morin, 1994).

1. I minori in Italia

I MSNA censiti¹ al 30 giugno 2017 sono 17.864. I minori irreperibili sono 5226². Le Regioni che hanno in carico il maggior numero di MSNA sono Sicilia con 7.616 (42,6%), Calabria con 1.744 (9,8%), Lombardia con 1.073 (6,0 %), Emilia Romagna con 1.073 (6,0 %), e il Lazio con 882 minori accolti (4,9%). Dopo due

anni al secondo posto dopo l'Egitto, ora è il Gambia (2.474 minori, 13,8%) la prima nazione di provenienza sul nostro territorio. Per avere un'idea quantitativa del fenomeno, riportiamo che in una fase iniziale di campionamento teorico della ricerca (dati al 31 Agosto 2106) i MSNA presenti sul territorio sono 13.862, il 94,3% è di sesso maschile e il 53,6 % ha 17 anni. Le nazioni di provenienza prevalenti sono: Egitto (20,2%), Gambia (12,2 %), Albania (9,7 %), Eritrea (7,7%) e Nigeria (6,8%).

Le Regioni e i Comuni italiani mostrano regolamenti diversi, prassi eterogenee e interpretazioni originali; dall'affidamento diffuso di Torino al sovraffollamento di Catania – assumendo, appunto, la complessità come dato di partenza – gli operatori e i minori beneficiari, lungi dallo scoramento, mettono in atto pratiche di agency partendo proprio dalla valorizzazione territorio, cercando le risorse, pensando ad azioni creative e facendo "rete".

Un viaggio attraverso l'Italia dei MSNA è un viaggio complesso, un viaggio che non si ha la pretesa di spiegare ma del quale si vogliono condividere sforzi, intrecci, mediazioni, lungaggini burocratiche, fatiche amministrative, iniziative volontarie e, soprattutto, la frammentarietà che caratterizza le prassi e, parallelamente, l'omogeneità dei bisogni individuati dagli operatori del settore e dai minori stessi.

1.1. Chi sono i MSNA? Da dove provengono?

I gruppi più numerosi di MSNA accolti sul territorio sono provenienti da Gambia ed Egitto, a seguire Albania, Guinea e Nigeria. Nel campione teorico della ricerca dottorale in corso, le nazionalità rappresentate in prevalenza sono di seguito riportate.

Albania

È utile una breve premessa relativa ai MSNA provenienti dall'Albania: si tratta di un fenomeno estremamente recente (almeno in queste vesti) che ha caratteristiche peculiari e significativamente diverse da quelle di altri gruppi geografici. Con buona approssimazione, sono possibili alcune ipotesi interpretative relative alla relativa vicinanza fisica delle famiglie di origine e alla vicinanza culturale con il paese di approdo: è una storia consolidata quella delle comunità albanesi in Italia, i ragazzi apprendono la

lingua prima di migrare (sia con la televisione sia con la musica e a volte a scuola) e arrivano con un mandato ben preciso. Inoltre, dato sensibile e di non poco conto, la loro bianchezza gli assicura una integrazione quasi immediata, sostenuta dal non riconoscersi in uno stato di sudditanza culturale.

Seguendo l'intellettuale Fatos Lubonja³, «la politica albanese cerca di manipolare i cittadini attraverso i media internazionali sfruttando le debolezze di persone che per stare meglio hanno bisogno di autocompiacersi».

Ufficialmente la disoccupazione in Albania è al 18.3%, un giovane su due è disoccupato, ma in realtà è molto più elevata. La crescita economica del 2% del 2014 non è reale. L'Istat albanese ha affermato ultimamente che circa 46.000 persone hanno lasciato il Paese nel 2014 e, secondo Eurostat, 16.500 cittadini albanesi hanno richiesto asilo in un paese Ue. L'emigrazione non si è mai fermata.

Lo sfruttamento della manodopera a basso costo con maggiori profitti per gli imprenditori, la mancanza dei sindacati e l'assenza di diritti per i lavoratori sono una triste realtà in Albania.

La politica del nuovo governo non ha dato risposte chiare e risolutive: la povertà crescente, la disoccupazione, l'ingiustizia sociale, il clientelismo non sono stati affrontati, ma solamente nascosti tramite un efficace make-up televisivo. La situazione nel Paese è tesa, negli ultimi due anni sono avvenuti 165 attentati dinamitardi (circa uno alla settimana) per mano della criminalità organizzata, fatti di cui i media italiani non parlano.

L'aumento di ingressi dall'Albania ha destato qualche dubbio e perplessità: dai dati *presi* in tal proposito, i MSNA dichiarano di arrivare in traghetto e accompagnati da un adulto (spesso un familiare o addirittura un genitore). Una migrazione che sembra configurare, come rilevato anche dal Procuratore per i minorenni, «un improprio sfruttamento del welfare nazionale a tutela dei minori in assenza di condizioni legittimanti», dietro cui si nasconderebbero attività illecite specificamente organizzate per il trasferimento dei giovani albanesi verso l'Italia, con particolare riferimento al territorio riminese⁴.

L'accoglienza numerosissima di MSNA albanesi è stata inoltre definita «uno “stratagemma illecito”, che si infila nelle pieghe della legislazione sull'immigrazione e che sta diventando un fenomeno sempre più corposo [...] La legge impone ai Comuni di prenderli in carico e assicurare loro il mantenimento e l'educazione fino alla maggiore età, a costo zero per la famiglia»⁵.

Questo il principale motivo per cui è molto difficile realizzare interviste intensive con MSNA albanesi: questi ragazzi sanno che la riuscita del viaggio dipende dal rispetto pieno di un copione appreso pedissequamente: copione che per nessuna ragione può essere svelato nella sua struttura costitutiva.

I giovani albanesi dei quali sono stati raccolti dati (schede di inserimento, PEI⁶, Schede a uso esterno, Report trimestrali, relazioni sociali in ingresso) hanno un mandato migratorio marcatamente utilitarista: non hanno particolare propensione alla vita di comunità e alla condivisione vera; intendendo per “vera” la creazione di relazioni complesse, sincere, di legami affettivi e *metissage*. Vogliono i documenti, e poi un lavoro qualsiasi. Stop. L'Italia è la “mucca da mungere”.

Ecco una prima domanda-riflessione: come si può entrare nel terreno dell'intercultura e predisporre azioni di sistema se l'impegno nella costruzione non è condiviso? È grande il rischio di contribuire a una speculazione puramente intellettuale, che alimenta immaginari prevalentemente metafisici: persone “colte” che impongono un *metissage* buonista e paternalista a poveri albanesi selvaggi e delinquenti.

Gambia

26 Gennaio: Il presidente Adama Barrow è tornato in Gambia. Dopo il giuramento avvenuto una settimana prima nell'ambasciata del Gambia in Senegal e dopo la fuga in Guinea Equatoriale dell'ex presidente Yahya Jammeh, in carica dal 1994, il nuovo presidente Adama Barrow è arrivato nel Paese per mettere fine a una crisi politica durata sei settimane: sono stati graziati 98 detenuti politici, dopo il rilascio di 170 detenuti le autorità gambiane hanno liberato altre 98 persone che erano rinchiusi nella famosa prigione di Mile 2 a Banjul; l'amnistia dei detenuti politici è parte

delle misure decise dal presidente Barrow. I minori provenienti dal Gambia raccontano di una povertà assoluta e di condizioni di vita insostenibili; tutti riportano nelle interviste l'urgenza di poter immaginare un futuro. In molti casi il viaggio dal Gambia ha previsto lunghe soste in Libia dove, lavorando, riuscivano a raccogliere il denaro sufficiente per arrivare in Italia. In Libia le condizioni sono di pseudo-sequestro lavorativo: nelle interviste emerge che si lavora per 16 ore in minimarket o squadre edili e che, addirittura, si dorme nel luogo di lavoro. Il mandato migratorio in alcuni casi è verosimilmente associabile alla richiesta di protezione internazionale: nel 2106 si sono verificate sia un aumento delle richieste di protezione internazionale e asilo politico da parte di cittadini gambiani (8919 domande), sia un parallelo aumento (record) di dinieghi; si pensi che nel corso del 2016 gli esiti negativi hanno riguardato i due terzi delle richieste, cioè oltre 55mila persone che secondo le Commissioni Territoriali, non avevano i requisiti per la protezione.

Egitto

L'Egitto è uno stato prevalentemente militarizzato, in crisi economica, disomogeneo al suo interno e con una forte repressione sottaciuta, mai apertamente dichiarata. Ricordiamo che in Egitto esiste ed è praticata l'infibulazione, che la frequenza scolastica è alternata con il lavoro (prevalentemente agricoltura e pastorizia a conduzione familiare) e che – dalle narrazioni dei minori – emerge un quadro educativo di repressione fisica e maltrattamento: «mio padre usa la cinta e mi lascia a dormire fuori se faccio qualcosa»⁷.

I minori raccontano di forti ingiustizie sociali, di un esercito arbitrario e di polizia violenta. Armi bianche e armi da fuoco sono "familiari": una grande percentuale di loro ne possiede una, gli altri comunque sanno usarle. Fortissima l'influenza del mandato familiare e altrettanto forte l'impatto di immaginari lavorativi che non corrispondono alla realtà del percorso di accoglienza-educazione che trovano in Italia.

2. Nota metodologica

L'universo metodologico entro il quale si inseriscono i casi di studio qui presentati è quello della *Grounded*

Theory, nella sua interpretazione costruttivista proposta da Kathy Charmaz (1991-2014). La *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista è una strategia euristica flessibile che volge uno sguardo sempre vigile alla sensibilità teoretica del ricercatore e alle modalità di produzione dei significati.

Avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, la GT costruttivista è particolarmente indicata per esplorare ambienti in continua trasformazione, non definibili in modo statico: come sostiene Tarozzi (2006), la GT è un buon metodo per la ricerca in intercultura, perché interroga i fenomeni e le categorie interpretative, esplicita in maniera significativa elementi problematici, fa confluire i diversi rivoli della ricerca nel fiume narrativo che tiene insieme tutto.

Secondo studi recenti (Sheridan, Vera e Storch, Katharina, 2009; Romania, Zamperini 2009), inoltre, l'approccio della *Grounded Theory* si rivela particolarmente adatto a districare complesse interconnessioni dentro esperienze migratorie e dei loro esiti individuali.

La *Grounded Theory* ci suggerisce di studiare il fenomeno MSNA partendo non da una questione epistemica, bensì da un problema socio-educativo avvertito come rilevante dai componenti della comunità coinvolta: operatori, mediatori, educatori, assistenti sociali, psicologi e minori.

Una delle caratteristiche distintive della *Grounded Theory* è l'utilizzo di un metodo di campionamento per l'indagine qualitativa strettamente connesso e funzionale al processo di codifica e analisi: si tratta del *campionamento teorico* o *campionamento a scelta ragionata*, modalità di campionamento alternativa rispetto a quella probabilistica su base statistica. Il campionamento teorico, che avviene simultaneamente alla raccolta e all'analisi dei dati, svolge una funzione intimamente legata alla costruzione della teoria, è imprescindibile dall'elaborazione concettuale e guida il processo analitico nell'elaborazione-revisione delle categorie interpretative progressivamente individuate.

Il primo passo del campionamento teorico consiste nella scelta di alcuni casi significativi; il campione si "autodefinisce" in divenire, privilegiando i contesti dove si ritiene che si manifestino in maniera

significativa i fenomeni che si vogliono indagare. Il percorso di campionamento teorico procede muovendo dalla necessità di avere una risposta alla domanda: *dove trovare ulteriori casi per la comparazione, successivamente alla prima raccolta di dati?* I casi successivi sono selezionati sulla base delle suggestioni interpretative che “nascono” insieme alle prime categorie emergenti; in particolare, si vanno a cercare contesti rilevanti che rispondono a uno scopo teorico, sempre con l'obiettivo di favorire comparazioni. Tutti i dati raccolti sono stati implementati con note etnografiche ed auto-etnografiche e con numerosi memo, dando vita a un corpus denso e carico di significati.

3. Alcune categorie emergenti

Nel processo ricorsivo di progressiva astrazione teorica che caratterizza una ricerca grounded, il ricercatore individua in itinere alcune categorie concettuali efficaci a descrivere il fenomeno studiato; ogni categoria è descritta da alcune proprietà e le categorie sono in relazione tra loro.

In questo saggio vengono ora descritte tre categorie emergenti.

3.1. Il mandato migratorio

Una delle codifiche più ricorrenti sia nel primo livello di analisi delle interviste sia nel secondo livello di analisi dei dati (codifica aperta e focalizzata) è quella relativa al mandato migratorio; la categoria “mandato migratorio” investe sia le interviste fatte ai minori che quelle realizzate con gli operatori sociali. Le proprietà che la caratterizzano hanno essenzialmente a che fare con la nostalgia di fondo, l'impazienza, l'assillo del tempo e, ancora, con le spinte motivazionali, le pianificazioni del viaggio, l'atto della partenza (che avviene con o senza il benessere della famiglia), l'idea e la consapevolezza del debito, la capacità di accettare il cambiamento sin dai primi momenti della partenza; emerge poi in maniera preponderante, in riferimento alle motivazioni e agli universi simbolici di appartenenza, quanto queste proprietà siano incorporate-incarnate. Nelle interviste con gli operatori del settore emerge la loro interpretazione del mandato migratorio, come viene registrato e compreso, quanto

viene tenuto in considerazione nel momento della progettazione socio-educativa per il minore.

Leggere e interpretare le codifiche delle stesse proprietà interpretative da punti di vista diversi e da attori diversi apre il varco a una analisi profonda e a una descrizione densa del fenomeno.

Una possibile definizione di mandato migratorio è fornita da Bertozzi, che nel libro *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia* (2005) scrive: «i ragazzi ci raccontano di un progetto migratorio condiviso a partire dal sistema di rappresentazioni della società da cui si muovono, ma anche proprio dell'assunzione su di sé della responsabilità del mandato migratorio rispetto alla famiglia di provenienza. Che questa cosa poi provochi tutta una serie di fenomeni negativi a livello di autosfruttamento e coinvolgimento in attività illegali, non toglie che quando i ragazzi parlano di sé, parlano di sé come soggetti responsabili caricati di un mandato migratorio familiare, che riconoscono come tale» (2005, p. 152)

Nelle parole degli operatori, interlocutori privilegiati, il mandato migratorio è molto presente e spesso riveste un ruolo centrale: è attribuito in buona parte a questo la riuscita del percorso socio-educativo costruito per il minore.

Il peso del mandato determina l'esplorazione del nuovo contesto, la libertà di sperimentarne le possibilità e la capacità di reazione al trauma e gestione della separazione, compresa la convivenza con la *nostalgia*.⁸ La forza del mandato migratorio è direttamente proporzionale all'estrazione socio-culturale di provenienza? Questa è una delle domande-guida per un secondo livello di elaborazione-concettualizzazione teorica dei dati *presi* che ho codificato nel nodo “mandato migratorio”: nel processo ricorsivo di analisi e comparazione dei dati, emergono riferimenti e connessioni forti.

In particolare, i minori che provengono dalle campagne sono prevalentemente analfabeti anche nella loro lingua materna e spesso “concordano” con le famiglie il viaggio: “concordano” significa che i minori sono “mandati”, come unica possibilità di emanciparsi dalla povertà.

I minori che provengono da famiglie di media estrazione spesso hanno genitori informati sulle numerose morti in mare che, in qualche misura, sconsigliano o vietano il viaggio.

In ogni caso, i trafficanti sono figure chiave che insistono con costanza nel proporre il viaggio verso un immaginario «giardino d'Europa»⁹; i media hanno un ruolo centrale nella produzione di scenari immaginifici in cui la civilissima Europa è raggiungibile facilmente grazie alla frontiera Italia e alle sue leggi di protezione dei minori. Non è vero in assoluto che i minori scappano di povertà e guerre: dall'Egitto, in particolare, si scappa per cercare un lavoro e per il mito della traversata: «nella mia città erano partiti tutti... tutti in Italia. *Dicono che in Italia si sta bene, volevo partire anche io ... se lo hanno fatto loro ... mandano a me foto su facebook, hanno tutto, in Italia fanno tutto*»¹⁰.

Emerge una specie di rito di iniziazione, una smania emancipativa che spesso non corrisponde a una analoga consapevolezza.

L'idea dell'Italia come “mucca da mungere” è tanto più forte quanto più consistente è la rete sul territorio: se il minore egiziano ha un qualche zio o cugino, un amico di famiglia e-o una rete di connazionali gestori di piccole attività commerciali, la buona riuscita del progetto educativo è pressoché destinata a fallire. Faccio riferimento alla riflessione e all'efficace metafora emersa durante una intervista presso l'UO Minori di Roma: «più che minori stranieri non accompagnati, per gli egiziani parlerei di minori stranieri mal accompagnati»¹¹:

«[...]lavorando principalmente con i minori stranieri di nazionalità egiziana, che rappresentano circa il 90% dei minori accolti, vedo che un grosso limite è rappresentato da questa presenza occulta che è la famiglia dei ragazzi... ovvero, c'è un forte mandato familiare che impone ai ragazzi di venire in Italia per lavorare e mandare un sostentamento alla famiglia. Spesso vengono mandati, e alcuni ragazzi ce l'hanno raccontato attraverso i colloqui che avvengono con i mediatori culturali, per creare una dote per il matrimonio della sorella... e non sentono ragioni! perché a monte c'è un debito contratto dalla famiglia, per venire in Italia e quindi questo debito deve essere pagato. Come? Attraverso il loro lavoro, costi quel che costi! La legge che prevede la tutela, la protezione e la

regolarizzazione non consente ovviamente il lavoro minorile... ed è su questo che il minore non ci sta! come non ci sta la famiglia! Oltre che colloqui con i mediatori e con i ragazzi, spesso chiamiamo le famiglie, avvalendoci del mediatore per spiegare un po'come funziona in Italia... perché non è che il minore esce e trova i soldi... oppure li potrebbe trovare in attività poco lecite. Diciamo che per noi questo è il motivo di forte frustrazione, perché il minore non riconosce l'autorevolezza della figura adulta che svolge la funzione educativa, mentre quello che conta è la famiglia. Quindi si tratta, come dico spesso, non di minori non accompagnati, ma di minori male accompagnati o mal consigliati».

Riporto un ulteriore stralcio dell'intervista fatta a S. mediatore culturale di Latina:

S. - Lo vedi quel ragazzo (M. S., egiziano, da poco accolto in struttura)?

Quello là viene dalla Germania, ha bruciato i documenti e adesso sta qua. Ha uno zio qui a Borgo Podgora ... quando esce per andare in Ambasciata ... in realtà va a lavorare dallo zio. Ho sentito una telefonata, lo zio diceva a lui che sta vivendo come un frocio e che se non va a dargli una mano in frutteria è meglio che non lo cerca più quando fa 18 anni. E poi, sempre questo zio ... te lo ricordi ElSayed?

I. - Sì, certo

S. - eh ... lui dorme in frutteria, sta sempre a guardare alla frutta, gli danno una pausa per andare a fare la doccia. Io non sono venuto in Italia per farmi sfruttare come loro, loro sono stati stupidi, per fare lo sfruttato ... senza un futuro, allora restavo in Egitto.

I legami con il paese di origine non sono un semplice dato e neppure una figura retorica: rappresentano uno dei nuclei più profondi delle nostre esistenze, una delle cifre più radicali e complesse, una sorta di sfondo integratore a partire dal quale si costruisce – e ricostruisce più volte in itinere – la vita di una persona; questo è vero in particolare quando la persona è migrante, una persona “spostata” che vive contenendo all'interno legami antichi nei quali si inscrivono legami nuovi che interrogano crisi, bisogni affettivi e bisogni di riconoscimento e dai quali nascono significati inediti, mentre altri vengono dimenticati e a volte soccombono.

Parlare di mandato migratorio richiede l'esplorazione di altre connessioni forti; quella del sentimento della nostalgia e del legame pluriverso con il trauma migratorio: secondo le procedure ricorsive e i livelli successivi di astrazione previsti nella *Grounded Theory*, ogni nucleo concettualmente denso rimanda a una rete di codici e di relazioni di relazioni tra codici.

Ogni Minore straniero, e più in generale ogni persona, reca sul suo corpo e nella sua voce le tracce nascoste del proprio passato originario, che rimane presente anche quando viene ricoperto da multiformi e molteplici strati e detriti, segni di altri vissuti e di altri luoghi.

Gli interlocutori privilegiati che fanno parte del campionamento teorico sono, come già raccontato, minori stranieri non accompagnati provenienti prevalentemente da Egitto e Africa sub-sahariana. Sulla base di questi dati-presi, ha senso ragionare in particolare su tre questioni concettuali che compongono come sotto-categorie il nodo¹² “mandato migratorio e livello socioculturale”: l'attaccamento al luogo, la relazione educativa e la variabile tempo.

L'approccio degli studi post coloniali ci aiuta a interpretare il fenomeno dell'attaccamento al luogo dei minori stranieri, evitando il rischio di definire e spiegare in modo etnocentrico la complessità dell'esperienza migratoria; scrive in proposito Beneduce: «qual è il nesso fra l'asprezza dei luoghi e la forza del sentimento che provano i suoi abitanti quando ne sono sradicati? c'è forse qui un'allusione al fatto che la *culturalizzazione* degli spazi, l'urbanizzazione, in una parola la civiltà, finiscono con l'indebolire proprio quel legame misterioso e ostinato al territorio una volta che quest'ultimo è stato addomesticato e reso indifferente?» (Beneduce, 2004 p. 33).

La co-costruzione della relazione educativa passa anche, direi soprattutto, attraverso questa rete di vissuti e di emozioni, una sorta di pre-costituzione: il rapporto con il Paese (inteso come insieme di mandato migratorio e vissuto personale) fonda ogni ulteriore radicamento o sradicamento, definisce come un'impronta irriducibile volta al meccanismo del *confrontare* e *misurare* nuove atmosfere, nuovi sguardi sconosciuti, nuovi territori attraverso i quali si faranno le prime e continue valutazioni. Il *luogo altro* delle

origini (reale e-o immaginario) valuta, confronta, misura, infonde di significati il *luogo altro* (reale e-o immaginario) dell'approdo alla nuova vita.

Il “tempo forte” dell'infanzia conserva l'ovvio di quel luogo (perlopiù immaginario) dal quale si è partiti, con i suoi nomi, le persone, gli odori, i colori, i gesti, gli affetti, le distanze, i sapori e tutto quanto Rouchy (1998) definisce come «incorporati culturali».

Moro attribuisce alla rottura stressante dell'involucro culturale una delle cause del trauma migratorio. Vi è la possibilità secondo cui il soggetto opera una naturalizzazione autolegittimata della propria persona al contesto adattivo, incastonando la fenomenica morbosa nel calco fornito dalla cultura di accoglienza (Beneduce, 2010). Si potrebbe ipotizzare che la fantomatica “integrazione” del soggetto straniero non procede soltanto attraverso l'adozione dei valori e degli strumenti messi a disposizione dal contesto ospitante, ma anche per mezzo di una omologazione per via patologica e psicopatologica a questo stesso contesto, proprio quando incomincia a interiorizzarne i conflitti socioculturali e mentre si avvia o si è definitivamente consumato il deterioramento della sua personalità etnica.

Il mandato migratorio – con radici di più o meno intensa portata – è infatti incorporato, e quando la nuova realtà quotidiana ormai lontana dall'immaginario “giardino d'Europa” irrompe, qualcosa di singolare attraversa il campo esperienziale e obbliga il giovane migrante ad abbandonare un ordine di fatti-emozioni per un altro. Il minore inizia a vivere l'obbligo di una coscienza smisurata, quasi feroce, che pervade il suo presente vigile e noioso e il suo sonno spesso angosciato, ossessivamente insistente, tanto da costringerlo a una presa di coscienza totale dell'essere in un dato luogo e in un dato tempo: questa consapevolezza senza filtri e senza gradualità interrompe il naturale fluire di emozioni e azioni. Interviene una sorta di frattura nella continuità temporale, una discontinuità a partire dalla quale il prima e il dopo assumono un valore nuovo, coinvolgendo totalmente l'essere che lo abita. La temporalità diventa importante: quasi tutti i minori intervistati riferiscono una misura esatta della permanenza in Italia “sono in Italia da 10 mesi e 45

giorni” e ancora “ho 17 anni e 73 giorni”, “manca 10 mesi e 36 giorni a 18”, “fatto impronte 30 giorni, manca ancora 12 giorni e vai”.

3.2. Aspirazioni

La capacità di immaginare un futuro, un lavoro, una casa e una rete di relazioni affettive; la capacità di proiettarsi tra 2 mesi, 5 anni, 25 anni. Cosa posso fare? Cosa mi piacerebbe fare? In cosa sono bravo? I tratti del trauma migratorio offuscano l'immaginazione e “sognare” non solo è un lusso, viene vissuto come una perdita di tempo imperdonabile.

Per i minori accolti nei centri di accoglienza il lavoro assume un ruolo centrale ed è strettamente connesso alla realizzazione del mandato migratorio, inevitabilmente inserito nell'orizzonte più ampio della vita stessa dei migranti.

Dalle interviste intensive, dai focus group e dalle note etnografiche e auto-etnografiche emerge una serie di categorie concettuali e di proprietà legate all'universo simbolico e alla rappresentazione valoriale del lavoro. Per molti minori subsahariani ed egiziani l'idea di lavoro è frammentaria, come avvolta in una nebbia, difficilmente immaginabile e descrivibile con le categorie interpretative utilizzate da “noi occidentali”: quasi nessuno di loro è stato educato a coltivare un talento, un'attitudine, un'aspettativa, un sogno.

Sul termine sogno riporto uno stralcio dell'intervista a Mondy, mediatore egiziano conosciuto a *Casa Giselda*; proposta in forma di monologo in cui Mondy si fa domande e si risponde:

(...) Tu cosa vuoi fare? Cosa ti piacerebbe fare? In cosa sei bravo?

Un lavoro qualsiasi ... un lavoro – loro sono abituati a lavorare a giornata, qualcuno li prende con il pulmino e li porta a giornata – non hanno l'idea di progettualità e assiduità del lavoro!

Cosa sogni di fare? Cosa ti piacerebbe fare?

I sogni sono sognati in un sistema culturale diverso, non credono di avere il diritto di sognare...

Loro non hanno un'infanzia... quelli provenienti dall'Egitto o dall'Africa... non hanno avuto un'infanzia: è nell'infanzia che si sviluppano i sogni... loro non ne hanno. Loro a cinque o sei anni iniziano a lavorare... fanno il lavoro del padre, pesca o agricoltura o pastorizia.

Suggestiva e pertinente, appare in proposito la citazione di Krishnamurti: «Forse pensate di pensare i vostri pensieri, in realtà state pensando i pensieri della vostra cultura»¹³.

L'urgenza di trovare un lavoro trova la sua ragion d'essere nella necessità che il viaggio diventi per la famiglia del migrante una rimessa economica, e che sia possibile sanare il debito contratto: il viaggio dall'Egitto, per esempio, costa circa 60.000 ghineè (circa 6.000 euro), la cifra è analoga per chi viene dal Bangladesh, dal Mali o dal Gambia; i giovani partono con pochissimi soldi e vivono di piccoli lavori, soprattutto in Libia dove, lavorando per alcuni mesi, possono raggiungere la cifra di 1000 dinari e imbarcarsi per l'Italia. Molti minori piangono durante le telefonate ai parenti, perché non riescono a dire – non possono dire – che in Italia il lavoro minorile è reato e che devono frequentare la scuola dell'obbligo. L'idea di fallibilità del mandato migratorio non è presa minimamente in considerazione né dal protagonista dell'impresa, né dal parente che, non potendo vedere, non percepisce come reali i racconti del ragazzo; le descrizioni sono spesso costruite sui social-media e attraverso piccoli money-transfert sporadici effettuati dal migrante.

La matrice dei fenomeni migratori contemporanei assume un carattere multi-dimensionale complesso, che affianca al dato politico-economico quello ideativo e rappresentazionale: le precomprensioni del migrante sono segnate da una influenza massiva dei canali satellitari, della stampa e di Facebook, sono panorami immaginati e raccontati da amici già migrati – *ideorami*, per dirla con l'efficace neologismo proposto da Appadurai (2011) – nei quali si proietta una aspettativa propria e della famiglia già prima della partenza.

Il minore ha l'obbligo del successo, e risponde costruendo una doppia menzogna che accompagna tutta la migrazione: menzogna in partenza sostenuta da menzogna in arrivo.

4. Un'ipotesi di conclusione ... liquida

Qualunque considerazione “conclusiva” ha necessariamente le caratteristiche della *liquidità* così ben descritta da Bauman. Il fenomeno della migrazione

ha caratteri distintivi della complessità ed è in continua evoluzione; non ha senso e non sarebbe eticamente corretto, pretendere di definirlo né, tanto meno, di spiegarlo. Compito degli studiosi è quello di accostarsi al problema con grande rispetto, per fornire agli operatori utili elementi interpretativi oltretutto descrittivi.

Il processo di sviluppo identitario di una nuova cittadinanza, la cui centralità è particolarmente importante nel caso dei MSNA, muove dalla necessità di mettere al centro del processo di umanizzazione lo sviluppo integrale del minore, la sua costruzione del futuro, la consapevolezza delle sue competenze e la progettualità in termini di motivazione, impegno, studio e comprensione della nuova realtà. Questo obiettivo di formazione integrale prevede il superamento dell'idea di integrazione asimmetrica e conseguentemente il superamento di quella «cittadinanza subordinata» (Cotesta, 1999) che purtroppo si riscontra ancora in alcune realtà. «Questa condizione mina alla radice la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione “miserabilista” sia una visione “utilitaristica” della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti in categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica e asimmetrica per assumere una posizione di co-educazione aperta» (Fiorucci, 2013, p. 29).

I dati raccolti evidenziano inoltre una duplice, amara consapevolezza degli operatori: da una parte quella di muoversi in una palude, in cui progettare e realizzare percorsi di inserimento socio-lavorativo per i ragazzi richiede l'attivazione di risorse inedite e a volte impensabili; dall'altra, quella di operare in un momento storico di affaticamento dell'economia e di disoccupazione che raggiunge tassi allarmanti, un momento in cui l'incitamento alla rabbia sociale è agito con forza sui social-media, proprio quando i processi di integrazione-umanizzazione dei MSNA dovrebbero diventare obiettivo sociale prioritario.

Le realtà coinvolte nel campionamento teorico, che muovono nella direzione di una accoglienza che sia umanizzazione, con azioni efficaci per la destrutturazione di immaginari della *predazione lavorativa* e *contaminazione* dell'omogeneità etnica

(Taliani, Vacchiano, 2006, p.182), mettono in campo forze e risorse prevalentemente nel passaggio alla maggiore età: intorno ai 17 anni e mezzo, al minore viene fatta agire in maniera graduale l'autonomia abitativa. Gli educatori, le educatrici e i coordinatori di entrambe le strutture cercano di trovare soluzioni lavorative anche per quei ragazzi che ancora non sono inseriti in alcun progetto; le strade percorribili sono diverse: dalla ricerca “porta a porta” (si gira per le pizzerie vicine e si chiede a conoscenti, volontari e sostenitori), fino al coinvolgimento delle nonne del quartiere per allestire un piccolo atelier di cucito; a volte si ricorre al microcredito¹⁴ per creare una nuova impresa nei servizi, nell'artigianato, nel manifatturiero.

Attraversando l'Italia scopriamo che in forme diverse, gli enti dell'accoglienza manifestano la volontà di aprirsi al territorio, progettando occasioni per dialogare con le persone e per farsi conoscere: con laboratori teatrali e ludici, con interventi nelle scuole, con serate tematiche e cene e con progetti di natura socio-culturale in senso ampio. Queste proposte vengono co-costruite con i MSNA e non calate dall'alto dagli operatori: per andare oltre un multiculturalismo che rimanda alla “pedagogia del *cous-cous*” in cui la differenza appare “addomesticata” e spesso ridotta a manifestazione folkloristica.

Nonostante gli impedimenti – reali e realmente percepiti – e gli sconcerti, in tutte le realtà descritte la dimensione di accoglienza-inserimento dei minori ospitati è di tipo “familiare” e tende a valorizzare la presenza dei ragazzi come risorsa per il territorio. Attraverso micro azioni quotidiane (come quelle di tener pulite e curate le aree verdi, con i tirocini attivati nelle piccole gelaterie e pizzerie, nelle trattorie e nelle aziende agricole presenti vicino casa, con l'iscrizione a corsi sportivi e laboratori extrascolastici e con l'apertura dei centri alla cittadinanza) si vuole sradicare una rappresentazione mediatica distorta e mossa da ansia classificatoria del migrante, percepito spesso come persona eccedente, problema di sovraccosto e sovrannumero, predatore lavorativo o, in antitesi, bambino da proteggere. La duplice narrazione dicotomica – bambino da aiutare vs invasore-predatore – è quasi sempre accompagnata da resoconti di aggravio economico per il Paese: operare per

l'inserimento lavorativo in un simile contesto nazionale richiede una forte determinazione e una efficace rete sul territorio.

La visione emergenziale dell'accoglienza è sempre accompagnata da parabole quantitative approssimative, spesso inesatte, che contribuiscono alla costruzione di un sentimento di ostilità verso chi è presentato come una minaccia per l'equilibrio precario del *nostro* Paese in crisi; come conseguenza non c'è impegno per una possibilità di adeguamento dell'accoglienza a regimi di normalizzazione invece auspicabili: infatti l'associazione tra le parole emergenza e accoglienza è

riscontrabile nella maggioranza degli articoli analizzati per la ricerca di sfondo.

Nell'urgenza etica di ridefinire linguaggio e attitudine etica, le buone prassi diventano veicolo narrativo capace di agire il cambiamento; cambiamento auspicato nelle parole di A. Langer (1995, p. 39) che nel *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica*, scriveva: «mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono "traditori della compattezza etnica" ma non "transfughi"».

LAVINIA BIANCHI
University of Roma Tre

¹ Report mensile Minori stranieri non accompagnati in Italia, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

² Per irreperibili si intendono i minori stranieri non accompagnati per i quali è stato segnalato dalle autorità competenti un allontanamento.

³ Scrittore e intellettuale albanese, è editore della rivista letteraria Përpjekja, pubblicata a Tirana. Nato nella capitale nel 1951, laureato in fisica, fu arrestato nel 1974 per associazione e propaganda contro il regime e condannato a 17 anni di lavori forzati. Venne scarcerato solo nel 1991. Oggi è riconosciuto nel suo Paese e all'estero come uno degli intellettuali più lucidi e critici delle contraddizioni della nuova democrazia albanese. Nel 2002 gli è stato conferito il Premio Moravia, seguito l'anno dopo dal Premio Herder. In Italia ha pubblicato *Diario di un intellettuale in un gulag albanese* (ed. Marco, 1994) ed *Intervista sull'Albania* (Il Ponte, 2004).

⁴ Comunicato stampa On. Tiziano Arlotti-PD Rimini, 30 Marzo 2017.

⁵ Fonte: Articolo ANSA.IT. *La truffa dei 'minori abbandonati' Boom di ragazzi albanesi in Comune che dicono di essere soli*. http://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2016/09/29/la-truffa-dei-minori-abbandonati_6bbce261-63c8-4470-b598-c695a65fddf4.html

⁶ Piani educativi individualizzati: per ogni minore viene elaborato un progetto pensato e costruito insieme all'equipe multidisciplinare.

⁷ Intervista a A., Egitto, 15 anni.

⁸ La nostalgia viene qui interpretata come quel «dolore specifico legato al desiderio di ritorno a casa dei migranti» un sentimento che esprimerà sempre più la separazione e la perdita di una casa immaginaria e di un'infanzia idealizzata, fino a diventare un desiderio di ritorno verso un assoluto che l'essere umano avrebbe smarrito, un paradiso perduto, una patria celeste [...], V. Jankélévitch, *La nostalgia*, in A. Prete (a cura di), *Nostalgia. Storia di un sentimento*, Cortina, Milano 1992, p. 125.

⁹ Dall'intervista di Elho., 17 anni, Egitto, famiglia borghese (la mamma lavora in una compagnia telefonica).

¹⁰ Dall'intervista di M. Sa., 17 anni, Egitto, famiglia medio-povera ma scolarizzata: due tentativi di viaggio interrotti dalla detenzione nella città di Scanderia. Incapponitosi, ha tentato il viaggio 4 volte prima di riuscire a partire.

¹¹ Riporto una porzione dell'intervista alla Psicologa A.L. U.O. Minori, Roma. Psicologa e Psicoterapeuta, funzionario di Servizio Sociale.

¹² Questo nodo nasce dalla codifica focalizzata di due nodi inizialmente individuati nel processo di *line by line coding*: il primo livello di astrazione permette la fusione dei due *code*. I primi nodi (NVivo) – che corrispondono ai primi tentativi di codifica – sono stati elaborati trascrivendo le interviste intensive; sulla base di questi codici e delle suggestioni che producevano, ho ricercato nella letteratura, facendo interagire nuovi concetti con i concetti sensibilizzanti che stanno guidando il processo della ricerca.

¹³ La frase è riportata nel film-documentario *An ecology of mind*, che Nora Bateson dedica al modo di pensare di suo padre, Gregory Bateson.

¹⁴ Il microcredito è un prestito di piccola entità economica che viene erogato ai soggetti che hanno difficoltà ad accedere ai normali canali di finanziamento come banche o agenzie finanziarie perché non sono in grado di fornire garanzie economiche. In particolare sono donne, migranti e giovani. Con il microcredito si finanziano due filoni di intervento: quello "emergenziale" per le spese vive, e quello "imprenditoriale" per creare impresa e occupazione.

Bibliografia

- Appadurai A., (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Et Al, Milano.
- Appadurai A., (2011), *Modernità in polvere*, Cortina Editore, Milano.
- Bhabha H. (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma (ed. or. 1994).
- bell hooks (1990), *Yearning. Race, gender, and cultural politics*, Boston (Massachusetts): South end Press
- bell hooks (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano.
- Beneduce R. (2010), *Archeologie del trauma, un'antropologia del sottosuolo*, Editori Laterza, Bari.
- Beneduce R. (2004), *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Franco Angeli, Milano.
- Bertozi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, Franco Angeli, Roma.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Catarci M., Fiorucci M (a cura di) (2013), *Orientamenti Interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando Editore, Roma.
- Charmaz K. (2014), *Constructing Grounded Theory*, Sage publication Ltd, UK.
- Cotesta V. (1999), *Sociologia dei conflitti etnici*, Laterza, Roma-Bari.
- Delgado R., Stefancic J. (2001), *Critical Race Theory: an introduction*. New York University Press, New York.
- Fanon F. (2000), *I dannati della terra*, Ed. di Comunità, Roma (ed. or. 1961).
- Fiorucci M., Catarci M. (2015) *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Fiorucci M. (2015), *The Italian way for intercultural education*. In: Catarci, M., Fiorucci, M. (Eds.) *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Gardner H. (2011), *Cinque chiavi per il futuro*, Universale Economica Feltrinelli, Milano.
- Gotanda N. (2005), "La nostra costituzione è cieca rispetto al colore": una critica, in K. Thomas e Gf. Zanetti (a cura di), *Legge, razza e diritti. La "Critical Race Theory" negli Stati Uniti*, Diabasis, Reggio Emilia, pp. 27-69.
- Jonassen D. (1993), *A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education*. In Duffy T.M. et alii, *Designing Environments for Constructive Learning*, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Langer A. (1995), *La scelta della convivenza*, Edizioni e/o Roma.
- Morin E., Kern B. (1994), *Terra-Patria*, Cortina Editore, Milano.
- Moro R.M. (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Franco Angeli, Roma.
- Report Nazionale Minori stranieri non accompagnati, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Divisione II, 31 Marzo 2017.
- Rouchy C. (1998), *Il gruppo, spazio analitico*, Borla, Roma, 2000.
- Saitta P. (2015), *Resistenze. Pratiche e margini del conflitto nel quotidiano*, Ombre corte, Verona.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano.
- Taliani S., Vacchiano F. (2006), *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Unicopoli, Milano.
- Tarozzi M. (2006), *Il senso dell'intercultura*, Iprase del Trentino.
- Theodossopoulos D. (2014), *On De-Pathologizing Resistance, History and Anthropology*, 25:4, 415-430., <http://dx.doi.org/10.1080/02757206.2014.933101>.
- Thiong'o W. N. (2015), *Decolonizzare la mente*, Jaca Books, Milano.
- von Foerster H. (1981), *Sistemi che osservano*, Astrolabio 1987, Roma.

Immigrazione, processi decisionali e adolescenti. Un'indagine esplorativa a Palermo

Immigration, decision making and teenagers. An exploratory research in Palermo

GIUSEPPA CAPPUCCIO, ENZA SIDOTI¹

For immigrant teenagers, especially newcomers, inclusion in school represents an additional challenge to the already complex transition from childhood to adolescence. The article proposes an exploratory research piloted in Palermo in 2016/2017 on a sample of 200 immigrant teenagers from non-European countries who are already included in the Italian school system. The aim of the research is to describe and to identify four areas: linguistic, communicative and relational difficulties, the role of training in immigrant country, reflections on their school path, decision making.

KEYWORDS: IMMIGRATION, DECISION MAKING, TEENAGERS, INCLUSION, RESEARCH

I migranti nel mondo superano i 300 milioni. In molte regioni del mondo guerre, non rispetto dei diritti civili, non accesso ai bisogni elementari come acqua e salute, instabilità politica, governi dispotici e cataclismi naturali determinano un aumento del flusso dei migranti e di rifugiati. I processi di globalizzazione, contrariamente a quanto promesso, hanno aumentato miseria e disuguaglianze, e, allo stesso tempo promosso conflitti politici e culturali. Condizioni sociali e ambientali frustranti determinano un aumento costante di persone che fuggono in cerca di migliori condizioni di vita. L'Europa è meta preferita dei flussi migratori e l'Italia costituisce una fragile frontiera fra il benessere occidentale e il terzo mondo. Vicina all'Africa, una posizione centrale nel Mediterraneo, la Sicilia è privilegiata meta di transito per gli sbarchi, spesso drammatici, dei migranti. Nonostante le generose elargizioni economiche alla Libia, gli sbarchi e l'arrivo di migranti continuano a superare ogni record: nel 2016 in Sicilia sono state contate 181.436 persone e le previsioni sono in aumento.

A fronte di un fenomeno epocale, la reazione dell'EU consiste fondamentalmente in azioni restrittive di scarsa efficacia e propugna l'allontanamento come soluzione migliore trascurando la possibilità di metterlo in atto.

Dopo il fallimento pratico della Direttiva 2008/115, le misure coercitive sono state lasciate alla facoltà dei singoli Stati, evitando per quanto possibile le misure di restrizione

a favore della ripetizione (inefficace) del rimpatrio. In sostanza gli Stati membri conservano la facoltà di qualificare la permanenza irregolare nello Stato come reato penale. La gestione pratica di questo reato risulta però di difficile applicazione.

L'Italia, lasciata sola, affronta il fenomeno migrazione gestendo l'emergenza, senza neanche tentare di passare ad una possibile fase successiva di ordinaria amministrazione. La popolazione di migranti è formata da persone che si caricano di ideali, progetti potenziali, aspettative di vita. Ogni migrante porta con sé un ideale che si scontra, però, con condizioni di esclusione lavorativa e sociale. Con gli adulti arrivano bambini e adolescenti che si ritrovano spesso da soli ad affrontare una nuova vita in un paese, dove comunicare diventa difficile e dove fare delle scelte e decidere tra diverse alternative non sempre è possibile.

Gli adolescenti, che entrano nel sistema scolastico pieni di timore perché in ambiente lontano dal proprio e carichi di aspettative per il proprio futuro, si isolano dai compagni e vivono con disagio lo stare a scuola.

Nel presente lavoro viene esposta un'indagine esplorativa svolta a Palermo, su un campione di 206 adolescenti immigrati, provenienti da paese non Europei, e che già sono inseriti nel sistema scolastico italiano. La finalità della ricerca è descrivere e rilevare le difficoltà linguistiche, comunicative e relazionali, il ruolo della formazione nel paese di provenienza, le riflessioni sul

proprio percorso scolastico, e il processo decisionale messo in atto a distanza di tre o un anno dall'arrivo in Italia.

I flussi migratori e il processo interculturale nel sistema educativo

Il significativo flusso migratorio degli ultimi anni ha avuto forti ripercussioni sul sistema scolastico, in poco meno di venti anni il numero di studenti stranieri si è più che decuplicato. Di fronte ad una tale situazione è necessario, dunque, elaborare risposte educative all'altezza dei problemi del presente.

Ci troviamo dinanzi un fenomeno di proporzioni planetarie: o si attua una decisa inversione di tendenza, un radicale cambiamento di civiltà, di consapevolezza e di rispetto effettivo dell'*humanum*, o può avvenire una catastrofe di proporzioni cosmiche.

È necessario rimettere in funzione una serie di strumenti essenziali per progettare nel rispetto di pertinenti criteri di abitabilità la nostra residenza antropologica, la nostra dimora autentica fondata sull'“Io-Tu”². Solo se partiamo da questa base è possibile parlare dell'interculturalità come nuova casa dell'essere, orizzonte che obbliga a capovolgere i pezzi, a una vera e propria “conversione”, al vero cambio di direzione auspicato³.

L'orizzonte dell'Intercultura presuppone l'ampia disponibilità ad una difficile trasformazione non solo di mentalità, ma anche di vita: la sostituzione del prevalente paradigma antropologico individualistico-etnocentrico, irrigidito, monodirezionale, trappola identitaria della fissità, con quello dialogico-relazionale-interculturale⁴.

L'apertura interculturale implica una *conversazione densa* o *dialogo denso*, cioè una vera disponibilità a ricercare nel tessuto di mondi vitali e culture differenti⁵.

Le culture sono le nostre riserve, meritano rispetto e riconoscimento in modo incondizionato: è un'esigenza etica imperativa. La loro osservanza e il loro compimento non sono, tuttavia, un fine in sé, perché il senso ultimo di tale esigenza etica non si radica nell'assicurare la preservazione o la conservazione delle culture come entità statiche portatrici di valori ontologici assoluti, ma è quello di garantire la realizzazione personale libera dei soggetti che si attuano in esse⁶.

L'intercultura si configura così come processo creativo per eccellenza, sia nella fase critico-decostruttiva della

disubbidienza sovversiva, capace di demolire muri e frontiere, sia in quella faticosa e paziente della costruzione di ponti, nella convinzione che il ponte è via, ed unisce strade che senza di esso non porterebbero in nessun luogo, ma solo ad un abisso o ad un posto intransitabile⁷.

La letteratura scientifica sul tema dell'inserimento degli allievi con differente background culturale all'interno dei contesti educativi ha evidenziato che, nonostante quella del successo formativo degli allievi stranieri sia tra le sfide più segnalate nel contesto europeo, le opportunità formative e sociali dei figli dei lavoratori stranieri restano significativamente inferiori a quelle dei pari autoctoni⁸. È stato evidenziato, in particolare, che i sistemi educativi dovrebbero offrire ai differenti gruppi culturali l'opportunità di elaborare percorsi di mediazione culturale all'interno di un contesto sociale in grado di assicurare giustizia e coesione sociale⁹.

Un'indagine condotta dalla rete europea Eurydice (2004) mostra che i dispositivi di supporto a favore degli allievi stranieri vengono adottati nei sistemi educativi europei in base a due modelli principali: un modello “integrato”, nel quale gli allievi stranieri sono inseriti in classi scolastiche “ordinarie”; un modello “separato”, che può assumere due forme: a) quella di “accordi transitori”: gli allievi stranieri sono inseriti in gruppi separati dagli altri allievi per un periodo di tempo limitato, durante il quale viene predisposto un supporto intensivo; b) quella di “misure a lungo termine”: sono costituite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici e, spesso, gli allievi stranieri sono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento. In circa un terzo dei paesi coinvolti nell'indagine, inoltre, agli allievi stranieri vengono anche offerti percorsi extracurricolari, al di fuori dell'orario scolastico ufficiale, nel pomeriggio e durante l'estate.

Gli approcci segnalati dalla ricerca scientifica per garantire opportunità formative e alta qualità dell'istruzione comprendono, tra gli altri, dispositivi di supporto linguistico (supporto continuativo linguistico e sviluppo di curricula per l'acquisizione di competenze linguistiche), lo sviluppo di contesti di insegnamento e apprendimento specifici (insegnamento per la diversità, percorsi di individualizzazione didattica) e il coinvolgimento dei genitori e delle comunità (rafforzamento dei canali di

comunicazione e di partnership tra istituzione scolastica e genitori) (OECD, 2010).

Negli ultimi anni, dunque, i sistemi scolastici e formativi dei cosiddetti paesi a sviluppo avanzato hanno assunto una configurazione sempre più plurale quanto ad origini e culture di studenti e famiglie, sia che si guardi alla scuola nei suoi diversi gradi, sia che si faccia riferimento all'Università. Un pluralismo che discende direttamente, sottolinea il rapporto Caritas/Migrantes del 2016, dall'intensificarsi delle connessioni e degli scambi tra paesi e popolazioni, e che quindi inevitabilmente coinvolge tutti gli stati che siano stati o siano attualmente meta di flussi migratori.

Per quanto concerne il contesto italiano, la letteratura scientifica ha evidenziato come gli spazi scolastici con un'alta presenza di allievi stranieri riescano a combinare il riconoscimento culturale con l'innalzamento della qualità della didattica per tutti gli studenti, sviluppando così una *interculturalità di seconda generazione*¹⁰. In tali casi, le istanze interculturali hanno favorito anche una più accurata comprensione dei fenomeni di marginalizzazione sociale, ineguaglianza delle opportunità e disagio sociale presenti nel sistema educativo così come in quello sociale.

Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" emerse negli ultimi anni in seguito alle sperimentazioni condotte nei contesti educativi italiani e, tuttavia, è possibile affermare che la ricerca educativa interculturale deve orientarsi essenzialmente lungo due direttrici¹¹.

Da una parte è necessario continuare a lavorare all'individuazione delle strategie didattiche per promuovere un inserimento efficace degli alunni stranieri nella scuola. Dall'altra parte, poiché l'educazione interculturale si rivolge a tutti, la ricerca educativa deve centrare l'attenzione sullo sviluppo di abili di accoglienza negli italiani. Ciò si traduce nella revisione, nel riesame e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che non deve più tendere solo alla formazione del cittadino italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdependente.

L'indagine esplorativa

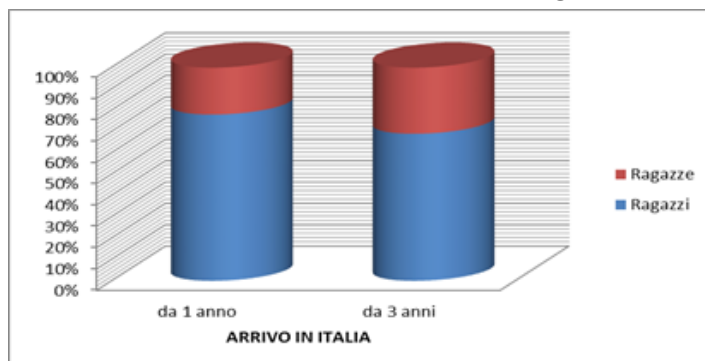
Partendo dalla riflessione teorica, dalle ricerche condotte negli ultimi anni sia a livello nazionale sia internazionale è stata condotta, negli anni 2016/2017, nella provincia di Palermo su un campione di 206 adolescenti provenienti da paesi non Europei, un'indagine esplorativa tendente a descrivere e rilevare quattro aree: le difficoltà linguistiche, comunicative e relazionali, il ruolo della formazione nel paese di provenienza, le riflessioni sul proprio percorso scolastico, la presa di decisione messa in atto a distanza di tre o un anno dall'arrivo in Italia. Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*. L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba¹², di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

Gli strumenti utilizzati per la rilevazione dei processi decisionali messi in atto sono stati: il questionario QTD validato da Poláček nel 2005 e un'intervista semi-strutturata appositamente costruita.

I destinatari

I destinatari dell'indagine sono stati 206 adolescenti, di età compresa tra i 14 e i 17 anni, provenienti da culture diverse. Il campione è stato selezionato tenendo in considerazione le seguenti variabili: età, sesso, immigrazione non europea (non EU), anno di arrivo in Italia.

I 206 adolescenti, così come si evince dal grafico 1, si



sono così suddivisi nei due gruppi: 98 arrivati nell'ultimo anno e 108 arrivati negli ultimi tre anni, il 70% dei ragazzi in Italia da 3 anni è di sesso maschile e il restante 30% è di sesso femminile, la percentuale dei ragazzi e delle ragazze arrivati da un anno si discosta solo del 10%.

Grafico 1 – Arrivo in Italia

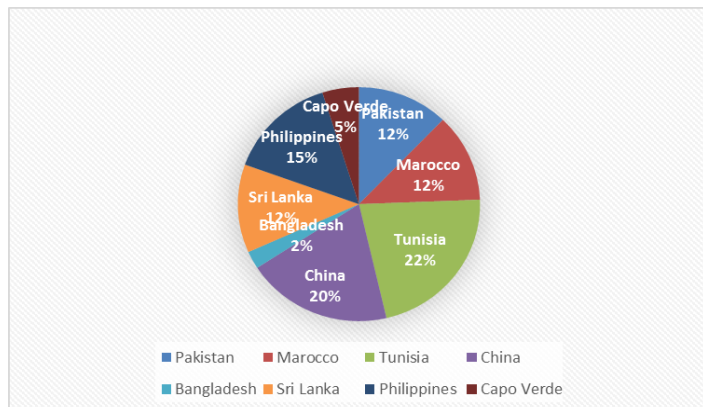


Grafico 2 – Paese di provenienza

Gli adolescenti arrivati da un anno a Palermo sono stati scelti grazie all'aiuto delle associazioni che si occupano di immigrazione e alla Caritas nel territorio palermitano. Gli adolescenti che vivono a da tre anni sono stati scelti tra coloro che frequentano le scuole secondarie della provincia di Palermo. Gli adolescenti intervistati provengono da 8 diversi paesi extra-europei (grafico 2).

Il Questionario sulla Tipologia Decisionale - QTD

La capacità decisionale è stata considerata importante nel passato e lo sarà sempre di più nel futuro, in quanto la società è maggiormente articolata e complessa. Tale capacità, oltre ad essere esercitata nella vita quotidiana, risulta particolarmente importante nella scelta professionale, nell'esercizio e nel passaggio da un'attività lavorativa all'altra. I giovani devono prendere delle decisioni professionali molte volte durante la propria vita. Formare, quindi, queste competenze nei giovani è uno dei compiti principali dell'educazione.

Il questionario sulla tipologia decisionale è stato costruito da Isaac A. Friedman nel 1996 e verifica il modo in cui gli alunni della scuola secondaria dai 14 ai 17 anni operano le loro decisioni. Gli item sono stati tradotti in italiano da Poláček nel 2005 e somministrati ad un numero rilevante di alunni. Il questionario è formato da 24 items e fa riferimento alla tipologia decisionale basata su due componenti: razionale e volitiva. La prima, razionale, va sotto il termine *deliberazione*, mentre la seconda sotto *risolutezza*. La *deliberazione* consiste in un processo

mentale, per mezzo del quale viene definito ed esaminato un problema per poter essere risolto. A tale scopo vengono raccolte informazioni per poter giungere ad una oggettiva valutazione del problema stesso. Alla *deliberazione* si oppone un sommario esame del problema, una approssimativa informazione e una superficiale comprensione del medesimo. La *risolutezza* è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate. Alla *risolutezza* si oppone una affrettata e instabile decisione.

Il questionario può aiutare a comprendere quale tipologia decisionale è più vicina a ciascun destinatario delle iniziative formative.

In base al punteggio ottenuto dal questionario è possibile stabilire a quale livello delle due dimensioni si colloca un soggetto, in quanto nella *deliberazione*, come anche nella *risolutezza*, possono essere distinti tre livelli: alto, medio e basso. Tali livelli, se combinati, danno origine a nove possibili tipi decisionali. In altri termini, i tipi ben delineati sono tre e si situano lungo la diagonale della tabella n.1. I rimanenti sei sono tipi complementari e indicano la probabile prevalenza di una componente su un'altra. La disposizione delle due componenti con i rispettivi tipi può essere rappresentata nello schema seguente:

DELIBERAZIONE	Alta	Riflessione senza decisione (7)	Riflessione e decisioni instabili (8)	Riflessione e determinazione (9)
	Media	Riflessione parziale e indecisione (4)	Riflessione e decisione mediocri (5)	Decisione forte ma poco fondata razionalmente (6)
	Bassa	Evitamento e disimpegno (1)	Riflessione scarsa e decisione debole (2)	Decisione forte ma infondata (3)
		Bassa	Media	Alta
RISOLUTEZZA				

Tabella n. 1 – profili QTD

Attualmente esistono numerosi modelli decisionali, alcuni dei quali, molto complessi e basati sul calcolo delle probabilità dell'esito (positivo o negativo) della decisione effettuata. Essi vanno, naturalmente, fuori del presente ambito e scopo.

L'intervista semi-strutturata

Coerentemente con la natura dell'indagine, è stata utilizzata l'intervista semi-strutturata attraverso cui la persona viene sollecitata a innescare un racconto biografico, articolato, dietro lo stimolo dell'intervistatore, per nuclei tematici. Tenuto conto di questo tipo di intervista e delle caratteristiche dei destinatari, proprio per lasciare ampio spazio alla narrazione, sono state utilizzate alcune linee guida sulla base delle quali formulare richieste di approfondimento mirato.

Per garantire l'affidabilità nelle risposte sono state prese in considerazione: la *reattività* e l'*accettazione interna* che riguarda la posizione del ricercatore nelle relazioni interpersonali, la coerenza interna del prodotto finale e la completezza.

Al fine di raccogliere dati che potessero essere significativi per l'analisi delle testimonianze, è stata costruita una scheda, compilata dall'intervistatore, sulla quale sono stati registrati i dati relativi al colloquio, i dati personali e il clima relazionale emerso durante l'incontro. Il resto dell'intervista è stato registrato dopo avere ottenuto il consenso dei genitori del minore intervistato. L'incontro è avvenuto previo e le famiglie sono state informate dello scopo del lavoro e assicurate sugli aspetti etici e sulla privacy relativi all'incontro.

I temi scelti sui quali sono state articolate le domande-sonda sono i seguenti: l'esperienza personale dell'arrivo in Italia, le difficoltà linguistiche, comunicative e relazionali, i dispositivi di sostegno e supporto incontrati, il ruolo della formazione nel paese di provenienza, le riflessioni sul proprio percorso scolastico, la presa di decisione.

Le interviste sono state effettuate nei centri frequentati dai ragazzi nel pomeriggio; l'intervista ha avuto una durata media di un'ora e ci si è avvalsi dei mediatori linguistici presenti nelle strutture accoglienti. Le interviste si sono svolte tra novembre 2016 e marzo 2017; gli intervistatori, opportunamente formati, sono stati 10.

Le interviste registrate e trascritte sono state analizzate in due fasi: in una prima fase i dati raccolti sono stati sottoposti ad una interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta; in una seconda fase si sono fatti emergere i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati attraverso la creazione di codici. Si è proceduto ad una segmentazione analitica del contenuto delle interviste trascritte, affinché fosse possibile individuare in ciascun passaggio del discorso differenti unità analitiche (frasi, singole parole, affermazioni) dalle quali si possono estrapolare i codici, ovvero i nuclei di significato¹³.

I risultati

Il Q.T.D.

I risultati ottenuti sui 206 adolescenti sono stati elaborati tenendo conto dei punteggi minimi e massimi individuati da Poláček (2005). L'individuazione dei punteggi e le medie ottenute dal campione ci ha consentito di individuare le tipologie decisionali degli adolescenti immigrati intervistati. Dall'esame dei dati relativi la scala di *deliberazione* gli adolescenti immigrati si dispongono nel modo seguente: il 10% dei 98 e il 22% dei 106 ragazzi ottiene un punteggio alto in questa scala e quindi mostra un serio impegno di voler capire il problema; in generale, di fronte a un problema, questo impegno si dimostra con la formulazione di più soluzioni possibili, ciascuna delle quali viene attentamente valutata. In altri termini, chi ottiene un punteggio elevato nei processi decisionali tende ad essere razionale, riflessivo e analitico.

Il 32% dei 98 e il 42% dei 106 dei ragazzi ottiene un punteggio medio: ciò descrive una persona che dimostra un'attenzione superficiale al problema e alle sue possibili soluzioni; si può ragionevolmente supporre che tale persona dipende notevolmente dalle opinioni di terzi. In altri termini, chi ottiene un punteggio medio, tende a non valutare le possibili soluzioni del problema e, per la sua soluzione, si lascia condizionare dal parere altrui.

Il 58% dei 98 e il 32% dei 106 dei ragazzi ottiene un punteggio basso. Sono persone che mostrano nessuna o scarsa attenzione al problema e che la raccolta di informazioni è affrettata e superficiale. In altri termini, chi ottiene un punteggio basso evita la riflessione e sceglie basandosi su pochi e immediati dati; per quanto concerne i

processi decisionali può essere descritto come scarsamente riflessivo o tendente all'impulsività.

Per quanto riguarda la scala della *risolutezza*: il 17% dei 98 e il 27% dei 106 ottiene un punteggio alto e mostra un profondo coinvolgimento rispetto all'alternativa scelta per risolvere il problema e tende a realizzare quanto esaminato razionalmente. In altre parole, dimostra una forte volontà e una capacità di coinvolgersi emotivamente nelle decisioni prese che lo aiuta a portarle a termine.

Il 38% dei 98 e il 43% dei 106 ha un punteggio medio e ciò descrive una persona che dimostra una tendenza a operare scelte senza coinvolgersi troppo emotivamente; inoltre, la decisione presa è instabile; tende a scegliere una soluzione, ma con scarso coinvolgimento emotivo; dunque, si attiva poco per portare avanti la decisione presa e, facilmente, può decidere di cambiare la scelta operata.

Il 55% dei 98 e il 30% dei 106 ottiene un punteggio basso, manifesta nessuna o incerta conduzione del processo decisionale alla sua conclusione; descrive una persona che di fronte al problema tende ad evitare la scelta e, ancora meno, ad attivarsi per portarla avanti.

La *deliberazione* può essere potenziata con le opportune informazioni sulla realtà che è oggetto della decisione, con l'indicare i passi da fare nel processo decisionale e con l'esame delle alternative, come anche delle conseguenze di scelta delle medesime.

La *risolutezza* può essere potenziata, per mezzo della convinzione della persona di aver provveduto ad una buona deliberazione. Infatti la *risolutezza* rappresenta la conclusione del processo deliberativo. Spesso è necessario aiutare le persone a dominare la loro ansia, dovuta alla decisione presa, con la soppressione dei pensieri sulla decisione operata. È importante preparare le persone alle dissonanze esterne provenienti da parte degli amici, conoscenti, terzi. Tale dissonanza viene chiamata "cognitiva", perché attacca le ragioni delle scelte operate e la considera sbagliata. Per reggere alla dissonanza cognitiva è necessario riesaminare rapidamente il processo di deliberazione e riaffermare i motivi della scelta operata. Bisogna sempre ricordare che il processo decisionale dipende dall'età del soggetto ed è strettamente correlato con l'intelligenza della persona.

Il modello e il questionario, pur cogliendo prevalentemente gli aspetti generali del processo

decisionale, possono essere di utilità nell'ambito educativo e della formazione umana in generale.

Dalla combinazione dei tre livelli delle due componenti del processo decisionale sono stati costruiti i nove tipi decisionali di cui tre ben delineati e gli altri sei complementari. I dati ci mostrano che ci sono alcune significative differenze tra coloro che sono in Italia da solo un anno e chi vive qui da tre anni, nello specifico: il 19% dei 98 e il 13% dei 108 tende a sfuggire dall'assunzione di decisioni e non riflette sulle alternative di soluzione ai problemi (*evitamento e disimpegno*); il 29% dei 98 e il 19% dei 108 analizza sommariamente il problema e le sue possibili soluzioni e le proprie decisioni sono deboli (*riflessione e decisioni mediocri*). L'11% dei 98 e il 31% dei 108 si rivela abile nel valutare accuratamente le alternative possibili e si impegna rispetto alla decisione presa (*riflessione e determinazione*). Il 12% dei 98 e il 9% dei 108 riflette molto ma si perde nella valutazione delle varie alternative e per questo ha difficoltà nell'arrivare ad una decisione definitiva (*riflessione senza decisione*). Il 10% dei 98 e il 8% dei 108 opera una veloce e disattenta analisi delle diverse alternative e resta indecisa sul da farsi (*riflessione parziale e indecisione*). Il 7% dei 98 e il 6% dei 108 riflette sulle diverse alternative, ma non arriva ad una decisione stabile (*riflessione e decisioni instabili*). Il 5% dei 98 e il 4% dei 108 riflette sommariamente e la decisione presa è debole (*riflessione scarsa e decisione debole*). Il 3% dei 98 e il 4% dei 108 anche se riflette è poco coinvolto nella soluzione scelta (*decisione forte ma poco fondata razionalmente*). Il 4% dei 98 e il 6% dei 108 porta avanti la scelta, ma la scelta è basata su processi superficiali in cui le diverse alternative non sono prese in considerazione.

I punteggi delle due scale del QTD e i nove tipi decisionali tracciati ci confermano che il tempo di permanenza in Italia possa giocare un ruolo importante nel processo di scelta degli adolescenti immigrati. I dati, non essendo di natura probabilistica, non ci permettono generalizzazioni ma sottolineano l'importanza del processo di inclusione, che necessariamente deve essere iniziato fin dall'arrivo dei minori in Italia, per consentire loro di poter scegliere consapevolmente e autonomamente dei percorsi scolastici più adeguati alle loro caratteristiche e alla loro cultura di provenienza.

L'intervista

I temi scelti sui quali sono state articolate le domande-sonda sono i seguenti: l'esperienza personale dell'arrivo in Italia, le difficoltà linguistiche, comunicative e relazionali, il ruolo della formazione nel paese di provenienza e le riflessioni sul proprio percorso scolastico, la presa di decisione.

La prima area tematica di discussione si è focalizzata sul tema dell'esperienza di arrivo in Italia. Gli adolescenti arrivati da un anno sottolineano che l'esperienza è ancora molto presente e che il vissuto influenza le loro giornate e le loro esperienze e attività quotidiane. La maggior parte si sente ancora oggi soffocato quando è insieme a troppe persone, si disorienta se qualcuno grida e a volte si sveglia di notte. Per quanto riguarda i ragazzi che sono già qui da tre anni ciò che si rileva è la voglia di continuare, perché *«la vita a Palermo è proprio diversa, tranquilla e nonostante i problemi non c'è più la paura o l'ansia dei primi tempi»*. I ragazzi che sono con le proprie famiglie raccontano che a casa si parla spesso del loro paese, ma poco dell'esperienza del viaggio. I ragazzi senza genitori chiedono spesso notizie e alcuni di loro sognano di potersi riunire presto alle loro famiglie.

La seconda tematica ha indagato le difficoltà linguistiche, comunicative e relazionali. La risposta dei 206 adolescenti è stata unica. Tutti infatti sostengono che è stato ed è ancora il loro grande problema, nonostante ci sia un grande sforzo non solo da parte loro, ma anche da parte di coloro che frequentano: *«ci piace stare con gli altri anche se non sempre riusciamo a capirci»*. Hanno amicizie variegata e questo li aiuta molto ad esercitarsi sia nella lingua sia nelle relazioni sia nella comunicazione. Gli amici, però, non li aiutano nella presa di decisione, perché dicono *«loro pensano e ragionano in un altro modo»*. Coloro che sono qui da qualche anno rilevano che i centri e le associazioni che si occupano degli immigrati aiutano molto e che la presenza di mediatori linguistici risolve molti problemi di comunicazione: *«i tutor ci seguono non solo nei compiti ma in tutto, spesso però decidono per noi»*.

La terza area ha riguardato il ruolo della formazione nel paese di provenienza e le riflessioni sul proprio percorso scolastico. La maggior parte dei ragazzi africani non frequentava la scuola nel loro paese e quindi l'inclusione è difficile, perché sono indietro rispetto agli altri, *«a volte ti*

viene normale isolarti perché tanto capisci poco». Gli altri adolescenti rilevano che anche se andavano a scuola adesso è più difficile, per via dei diversi metodi adottati e delle difficoltà comunicative. La maggior parte dei ragazzi sottolinea che a scuola stanno bene e che i docenti sono diversi dai quelli del loro paese e che si trascorre meno tempo in classe e molto più tempo a casa: *«nel nostro paese si stava di più a scuola e con troppe regole»*, ma rilevano che il sistema scolastico non li aiuta a scegliere liberamente perché è diverso dal loro.

La quarta tematica si riferisce alla presa di decisione. Le domande-sonda proposte si sono orientate verso le due aree di Deliberazione e Risolutezza.

Una buona parte dei ragazzi sostiene che tende a fuggire dal prendere decisioni. Non riflette sulle alternative di soluzione e tende a non impegnarsi per portare avanti una eventuale scelta operata, analizza sommariamente il problema e le sue possibili soluzioni e prende decisioni che difficilmente si mostrano definitive. Tra coloro che sono in Italia da tre anni alcuni si autodefiniscono abili nel valutare accuratamente le alternative possibili e, una volta scelta quella che ritengono più valida, si impegnano per portarla a compimento; sostengono di riflettere sulle alternative possibili per risolvere il problema e si perdono nella loro attenta valutazione, senza arrivare alla decisione definitiva e alla sua messa in atto. Molti ammettono di riflettere sommariamente sulle diverse soluzioni possibili e sono poco coinvolti con la soluzione scelta. Anche nella riflessione su come prendono le decisioni, si rileva una difficoltà che è tipica di questa fascia di età.

Conclusioni

I dati che abbiamo rilevato, anche se non eccessivamente negativi, ci invitano a riflettere sulla necessità di promuovere l'inclusione sociale, il successo formativo e la partecipazione attiva alla vita democratica dei giovani di origine straniera presenti nel territorio italiano, tutelandone il diritto all'istruzione e favorendo un loro migliore inserimento scolastico, arginando i fenomeni di dispersione e sostenendo gli studenti nelle fasi critiche di transizione, promuovendo allo stesso tempo il multilinguismo, lo sviluppo in chiave interculturale dei metodi e contenuti educativi e un ruolo attivo dei giovani stranieri (seconde generazioni, studenti universitari, etc.) e

delle associazioni delle comunità migranti, come soggetti promotori del dialogo interculturale.

La comunicazione svolge un ruolo fondamentale, verso la creazione di un modello sociale e culturale rinnovato, aperto e attento al rafforzamento della coesione sociale.

Questi ragazzi devono affrontare una società complessa e sistemi complessi. Sono coinvolti e rappresentano una sfida per il sistema di istruzione, per il sistema sociale e per il mondo del lavoro.

In una situazione come l'attuale, la sopravvivenza della nostra società e della sua cultura ha bisogno di Educazione e di un nuovo modo di pensare l'Educazione. La pedagogia (Education), da sempre motore di cambiamento,

ha sempre avuto in sé una parte di utopia e, insieme, di desiderio di cambiamento e di realizzazione (speranza). Bisogna ripensarla riscoprendo il significato dell'essere e di essere, riscoprirla con l'Altro in un "*teaching is learning*", per vedere insieme oltre l'angolo, perché la mente non sia coperta dall'angolo.

GIUSEPPA CAPPUCCIO

ENZA SIDOTI

University of Palermo

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 2, 2.3, 3; Enza Sidoti è autrice dell'introduzione e delle conclusioni e dei paragrafi 1, 2.1, 2.3.

² M. Buber, *Il principio dialogico*, tr.it., Edizioni di Comunità, Milano 1958.

³ G. Milan, *Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità e in altezza. Creatività per l'interculturalità*, in «*Studium Educationis*», n. 2, anno XVI, giugno 2015, pp. 115-125.

⁴ R. Panikkar, *Pace e Interculturalità*, tr.it., Jaca Book, Milano 2002.

⁵ Ch. Taylor, *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1993.

⁶ R. Fornet-Betancourt, *Trasformazione interculturale della filosofia*, tr.it., Pardes, Bologna 2006.

⁷ M. Zambrano, *Los bienaventurados*, Siruela, Madrid 1990.

⁸ Cfr. D. Coulby, *Beyond the National Curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*, Routledge, London-New York 2000; C.A. Grant, A. Portera (eds), *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness*, Routledge, London 2010.

⁹ Cfr. J. Gundara, *Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education*, in «*Intercultural Education*», vol. 19, n. 6, 2008, pp. 469-479; J. T. Banks, *Educating citizens in diverse societies*, in «*Intercultural Education*», vol. 22, n. 4, 2011, pp. 243-251.

¹⁰ M. Santerini, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.

¹¹ M. Fiorucci (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹² E. G. Guba, *Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires*, in «*Educational Communication and Technology Journal*», vol. 29, n. 2, 1981, pp. 75-91.

¹³ R. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in «*Italian Journal of Educational Research*», n. 7, 2014, pp. 97-106.

Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese.

Mother-led integration: Discussion on two best practices in Milan for supporting migrant parenting on the female side

ALESSANDRA MUSSI

This paper intends to address the issues of migration and integration, starting from the family and in particular mothers. Referring on a theoretical level to studies on family education - especially parenting support - it analyses the characteristics and importance of programs that support migrant motherhood as a way to promote well-being and integration of the whole family. Two cases of best practices in Milan are discussed as a reflection on the topic.

KEYWORDS: MIGRANT PARENTHOOD, FAMILY EDUCATION, GENDER, BEST PRACTICES, INTEGRATION, MIGRATION

Migrazioni oggi

Le migrazioni sono diventate oggi un oggetto di studio interdisciplinare e crocevia di dibattiti politici e culturali sempre più vivaci in Italia come in molti altri paesi occidentali. Attualmente, grande attenzione è posta sui flussi di richiedenti asilo che giungono sulle coste italiane, descritti spesso in termini di “emergenza” o “invasione”¹. Ci si dimentica come gli spostamenti e gli scambi tra popoli differenti siano sempre stati una caratteristica intrinseca del genere umano². Non solo: si sottovaluta anche come lo stesso fenomeno migratorio in Italia abbia tutt’altro che le caratteristiche di un fenomeno emergenziale giunto solo di recente alla ribalta per la sua gravità. Oltre ad essere stata paese di emigrazione e di migrazioni interne, l’Italia è diventata paese di immigrazione già a partire dalla fine degli anni ‘60. E ancora, il discorso pubblico tende a sottovalutare un altro elemento particolarmente significativo per noi: il fatto che la migrazione non sia soltanto l’arrivo, lo sbarco, ma anche rimanere e costruirsi una vita nel nuovo paese. Anche se il fenomeno migratorio in Italia è più giovane che altrove,

anche qui stanno aumentando notevolmente i numeri di stabilizzazioni e di ricongiungimenti familiari, ossia di migranti che decidono di restare in Italia con un progetto di vita più solido e più a lungo termine, magari richiamando i propri familiari rimasti in madrepatria oppure creando una nuova famiglia in loco. Esemplificativi di questa evoluzione delle migrazioni, da vissuti di singoli individui, a progetti più a lungo termine che coinvolgono le famiglie, sono i dati sul numero di migranti che hanno legami familiari in Italia (coniuge, figli o entrambi). In Lombardia, l’area che qui ci interessa, nel 2016, il 66,6% dei migranti di genere maschile e il 79,9% di genere femminile appartengono a questa casistica³.

Le scuole sono già da tempo testimoni di una popolazione scolastica che sta diventando culturalmente variegata. L’incidenza raggiunta, sul complessivo delle scuole statali e non statali, di ogni ordine e grado, in Lombardia, di studenti con background migratorio è del 14,3%, con Milano al primo posto con il 14,4%, percentuale che sale più si abbassano i gradi scolastici: 11,8% nella scuola secondaria di secondo grado, 14,9% nella scuola

secondaria di primo grado, per poi risalire al 15,3% nella scuola primaria e al 15,8% nella scuola dell'infanzia⁴.

I bambini a scuola sono lo specchio della presenza dei loro genitori in Italia, che stabilizzano il proprio progetto migratorio definendolo sempre più nei termini di progetto di vita per se stessi e per la propria famiglia. In questa fase di stabilizzazioni, ricongiungimenti, spostamenti o creazioni di nuove famiglie, il tema della genitorialità migrante rivela la propria attualità e l'urgenza di essere approfondito scientificamente e contemporaneamente trattato politicamente.

In questo articolo, proporrò delle riflessioni sul tema della genitorialità migrante, in particolare declinata al femminile. Tali riflessioni emergono a partire da una ricerca di dottorato ancora in corso⁵, che, nella fase preliminare, ha visto una prima esplorazione del campo, durante la quale si è approfondita la conoscenza di alcune buone pratiche che qui verranno analizzate.

Cornice teorica: supporto alla genitorialità migrante

La cornice teorico-epistemologica di questa trattazione si basa su alcuni concetti fondamentali: il modello bio-ecologico di sviluppo umano di Bronfenbrenner⁶; la teoria unificata di sviluppo di Sameroff⁷; il concetto di 'nicchia evolutiva' di Super e Harkness⁸, i quali mettono in luce la rilevanza della dimensione familiare e culturale nello sviluppo del bambino.

A partire da questa cornice, l'articolo si colloca all'interno della tradizione di studi pedagogici sull'educazione familiare, i cui riferimenti principali sono: Formenti⁹, Milani¹⁰, Pourtois e Desmet¹¹. Da questi studi è emersa la necessità di una riflessione sistematica sulla famiglia, sia dal punto di vista educativo che del suo funzionamento in relazione all'educazione. In questo campo, si richiama, specialmente, agli studi più recenti sul sostegno alla genitorialità, che si concentrano sullo studio del bambino e delle relazioni con i suoi *caregivers* all'interno del contesto familiare, insieme alle modalità attraverso cui è possibile aiutare i genitori a mobilitare il proprio potenziale educativo¹². In particolare, fa riferimento alla letteratura che mette in luce come i lavori nel campo del sostegno alla genitorialità migrante siano particolarmente

necessari per favorire il benessere e l'integrazione di tutta la famiglia¹³.

Il tema della genitorialità viene qui intrecciato con le questioni di genere, con un richiamo al filone di *engendering migrations*, che suggerisce l'importanza di guardare alle migrazioni attraverso il prisma del genere¹⁴. Nei temi *mainstream* di questa corrente la genitorialità ha goduto di scarsa attenzione, mentre essere migrante donna e migrante uomo, come essere madre e padre sono realtà differenti, da cui scaturiscono esperienze e rappresentazioni differenti¹⁵.

La famiglia è una dimensione importante per il benessere dei bambini, per questo le va riconosciuto il ruolo di interlocutore privilegiato del lavoro educativo¹⁶ e di risorsa da non sottovalutare nella co-costruzione di una progettualità comune educativa¹⁷. Al suo interno, è necessario riconoscere la legittimità della pluralità di forme possibili¹⁸, in particolare tra le famiglie migranti, le quali appaiono estremamente diversificate sia per tipologie familiari che per stili genitoriali.

Allo stesso tempo, però, queste famiglie risultano spesso essere anche particolarmente isolate, con una scarsa rete sociale di riferimento, spesso limitata a connazionali, e una certa "invisibilità" rispetto ai servizi di cura e assistenza, almeno fino all'ingresso a scuola dei figli¹⁹.

Ogni famiglia migrante costituisce un nucleo a sé stante, il quale rielabora la propria storia di migrazione in modalità diverse, che possono variare a seconda delle vicissitudini personali, ma anche dei gruppi di provenienza e degli avvenimenti storico-politici. A partire dalla rielaborazione di tutto questo materiale e dall'esperienza dell'accoglienza nel paese ospitante, si gioca la dimensione dell'integrazione dei genitori, fattore di protezione determinante anche per lo sviluppo dei figli²⁰. Integrazione viene qui riferita nei termini di: inclusione positiva, pari opportunità sul piano sociale, lavorativo, economico ed educativo e riconoscimento²¹. La prospettiva è quella di un'«integrazione interculturale»²², attenta a rispettare la diversità e al tempo stesso a valorizzare gli scambi, le contaminazioni, il *metisage*.

La genitorialità è considerata una «categoria interpretativa ed operativa della relazione di cura parentale»²³, all'interno della quale entrano in gioco il passato di figlio dell'individuo, le norme sociali e le credenze educative

della cultura di provenienza e una tensione immaginativa verso nuove forme di genitorialità differenti rispetto a quelle già conosciute. Per il genitore migrante, questa tensione è vissuta con maggior drammaticità, lacerato tra il desiderio di mantenere la continuità con i modelli educativi provenienti dalla propria cultura, la percezione della lontananza da quel mondo e la paura di tradirlo avvicinandosi a stili parentali provenienti dal paese di accoglienza. Eppure la famiglia è il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità»²⁴, come serie di vincoli ma anche di possibilità di affermare se stessi. Dunque, i genitori migranti hanno la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture²⁵ e tale dimensione di possibilità deve essere protetta e stimolata dai programmi di supporto alla genitorialità.

Tali programmi vanno concepiti innanzitutto come processi formativi autonomi ma assistiti²⁶, incentrati in particolare sulla pratica della riflessività. L'obiettivo è contribuire a sviluppare l'esercizio della riflessività da parte del genitore sui propri modelli agiti di genitorialità e sui valori connessi con l'educazione dei figli. Punto di partenza è il riconoscimento delle risorse a disposizione della famiglia e della legittimità di modalità genitoriali altre rispetto a quelle a cui siamo abituati. I dubbi vanno accolti, genitori ed educatori insieme si mettono alla ricerca di risposte e co-progettano gli interventi educativi. Metodologie relazionali efficaci si rifanno alle indicazioni provenienti dall'antropologia basate sul decentramento culturale, il riconoscimento dell'alterità e la costruzione dialogica dei significati.

Un atteggiamento improntato al decentramento culturale prevede l'assunzione di uno sguardo sull'altro che tenti di comprenderlo senza ricondurlo a categorie nostre²⁷. Una sospensione completa dei propri presupposti culturali risulta impossibile, ma l'antropologo, e così l'operatore, consapevole di ciò, si impegna nello sforzo di decentrarsi dalle proprie categorie, abitudini mentali e comportamenti, allo scopo di comprendere l'alterità nei suoi propri termini e riconoscerne la legittimità. Lo straniamento che può derivare dal confronto con differenti costumi, prospettive e stili genitoriali, è intenzionalmente assunto come presupposto che può portare a vedere con uno sguardo diverso anche i propri, di modo da sottoporli a una

riflessione critica e aprirsi alla possibilità di una revisione degli stessi.

Nel fare questo, non significa che l'antropologo/operatore abbandona quello che era per diventare la persona che ha di fronte, bensì comporta che i due si impegnino in un dialogo, che non è passaggio di informazioni su culture e modelli educativi fissi e immutabili, ma creazione di significati continuamente negoziati e rinegoziati. Attraverso la valorizzazione della pratica del dialogo e della riflessività, sarà possibile allora ammettere la convivenza di molteplici identità all'interno della famiglia e dei suoi modelli educativi, dando spazio alla pensabilità di nuove modalità di vivere e di essere genitore.

Essere madri nella migrazione

L'esperienza della maternità è un momento estremamente delicato nella vita di ciascuna donna, in particolare di una donna migrante. Come emerge dalle ricerche, la migrazione costituisce un vissuto traumatico, di rottura; la maternità in connessione con il trauma della migrazione, diventa un momento di particolare vulnerabilità, con la 'trasparenza culturale' che si aggiunge alla trasparenza psichica²⁸.

La studiosa etnopsicanalista Marie Rose Moro ha contribuito al dibattito su questi temi mettendo in luce i fattori di rischio connessi con la maternità migrante, ma è rilevante anche porre l'accento sui fattori di protezione e le competenze di resilienza ed educative che la maternità può comportare per le donne migranti.

Le madri migranti vivono una doppia frattura: quella generazionale, rispetto ai modelli delle proprie madri e nonne e quella culturale-simbolica, in seguito al processo migratorio²⁹. La loro emotività è complessa: avvertono solitudine, per la lontananza della famiglia di origine, disorientamento, sensi di colpa, ma anche soddisfazione per un progetto che prende corpo, speranze per la propria vita e quella dei figli. La maternità può essere, dunque, vissuta come esperienza che dà senso al viaggio e agli sforzi quotidiani³⁰, diventando una spinta che potrebbe favorire il benessere della madre e, insieme, quello del bambino.

Mantenere il legame con la propria cultura di origine e contemporaneamente integrare suggestioni provenienti da quella nuova, rielaborare creativamente le rappresentazioni

connesse con la maternità all'interno della propria cultura a partire dall'incontro con quella nuova, appaiono essere i presupposti affinché questa esperienza possa diventare un momento di riappacificazione con i propri fantasmi dal paese d'origine, ma anche di avvio di un processo di negoziazione fra modelli educativi e identità multiple che possa risultare positivo per il benessere sia della madre che del bambino.

Supporto alla maternità migrante: due esempi di buone pratiche

Durante una fase esplorativa di una ricerca empirica ancora in via di sviluppo, ho approfondito la conoscenza di alcune buone pratiche di supporto alla genitorialità per donne migranti presenti sul territorio milanese. Rifacendomi a un paradigma qualitativo³¹ e a una metodologia di tipo etnografico³², ho deciso di entrare direttamente all'interno dei contesti di studio e attivamente prendervi parte. Ho lasciato da parte strumenti di ricerca più invasivi, come l'osservazione con block-notes o registrazioni video o audio, puntando invece a costruire una relazione intima e dialogica con le mie interlocutrici e ad ottenere un coinvolgimento diretto nelle pratiche a cui assistevo. Solo in separata sede, ho utilizzato il diario etnografico, come strumento non solo per registrare quello che accadeva sul campo ma anche per riflettere sul processo di ricerca e sugli spunti teorici, secondo una prospettiva riflessiva.

Le due realtà che ho approfondito strutturano programmi di supporto alla genitorialità migrante a partire da due prospettive differenti.

Mamme a Scuola Onlus³³ è un'associazione che punta a sostenere le madri migranti, considerando la loro integrazione come un fattore trainante per il benessere e l'inclusione di tutta la famiglia. Tra le varie attività che vengono promosse al suo interno, l'attenzione è rivolta in particolare all'insegnamento dell'italiano, come canale di accesso all'integrazione all'interno del paese di accoglienza, ai suoi servizi e alle strutture scolastiche in cui sono inseriti i figli. Mamme a Scuola realizza, infatti, corsi diurni di italiano L2 per madri all'interno di scuole primarie, con cui l'associazione collabora per creare una rete di supporto e accoglienza per madri e figli. In

contemporanea con i corsi, allestisce uno spazio bimbi per la fascia 0-3 anni, in cui le madri possono lasciare i figli durante le lezioni di italiano. In questo spazio, i bambini hanno spesso i primi contatti con una realtà esterna a quella familiare, con importanti stimoli linguistici e di socialità che favoriranno successivamente l'inserimento alla scuola dell'infanzia e nel contesto italiano.

L'altra realtà che ho approfondito è Crinali Cooperativa Onlus³⁴, che da tempo opera a Milano per supportare la salute psicofisica delle donne migranti e dei loro bambini attraverso differenti iniziative in campo sanitario, psicologico, sociale ed educativo. Lo scopo della cooperativa è quello di favorire l'accoglienza e il benessere, sotto ogni aspetto, di donne e famiglie con background migratorio, prestando attenzione alle differenze culturali e di genere. I servizi che porta avanti sono: un servizio di Clinica Transculturale per minori migranti e le loro famiglie; un servizio di mediazione linguistico-culturale all'interno dei Consultori Familiari della città metropolitana di Milano; i Centri di Salute e Ascolto per le Donne Immigrate e i loro Bambini all'interno degli ospedali Santi Paolo e Carlo di Milano, in cui opera un'equipe multi-professionale composta da figure sanitarie, psicosociali e mediatrici per dare una risposta adeguata alle esigenze delle donne migranti e dei loro figli in materia di salute materno-infantile.

Mamme a scuola

All'interno di Mamme a Scuola, mi sono soffermata sulle attività svolte nella scuola primaria di viale Bodio e, qui, ho deciso di collocarmi nello spazio bimbi. Con questa scelta, ho avuto modo di conoscere le madri al di fuori dei corsi di italiano, evitando di essere riconosciuta come insegnante, e nel punto in cui entrava maggiormente in gioco la relazione con i figli, venendo riconosciuta, invece, come ricercatrice in campo educativo, con un punto di osservazione privilegiato sulle dinamiche madre-figlio. Inoltre, ho preso parte alle attività collaterali proposte alle studentesse, come incontri e manifestazioni, e alle riunioni dello staff e delle volontarie dell'associazione.

Lo spazio bimbi è fisicamente separato dalle aule in cui si svolgono i corsi di italiano, ma il confine non è così netto: da una parte viene ripetutamente varcato da madri o da animatrici in caso di necessità particolari di qualche bambino, dall'altra è previsto uno spazio intermedio che

funge da ingresso allo spazio bimbi, in cui le madri possono sostare un poco e parlare con le animatrici e una psicanalista infantile mentre lasciano i loro figli e vengono a riprenderli.

● *Continuità*: Questa fascia intermedia è rappresentativa della continuità con cui sono concepiti i corsi, lo spazio bimbi e le altre attività organizzate dall'associazione. L'apprendimento dell'italiano è importante ma non è fine a se stesso: si tratta di uno strumento utile alle donne migranti affinché possano acquisire maggior sicurezza nel muoversi all'interno del nuovo contesto in cui vivono. In questa prospettiva, vengono proposte alle studentesse numerose attività collaterali rispetto al corso di italiano, quali: incontri con la psicanalista, presentazioni dei servizi di zona, visite alla biblioteca, ... E' prevista anche un'offerta più ampia al di fuori della scuola, con un laboratorio di cucina, un corso di formazione per baby-sitter e un corso di formazione alla narrazione, pensati anche in una prospettiva di supporto lavorativo per le donne.

Anche lo spazio bimbi si inserisce in quest'ottica di continuità, concepito non solamente come un posto in cui poter lasciare i bambini, ma soprattutto come il luogo in cui le madri possano trovare uno spazio di condivisione e interscambio con le animatrici in materia di cura ed educazione dei figli, creando sia un contesto di socialità che di riferimento in quanto genitori. La continuità è una caratteristica importante perché significa stabilire un patto formativo con le donne che esula dal semplice insegnamento dell'italiano, ma che coinvolge, invece, la persona a tutto tondo, e con essa anche la sua famiglia.

Un esempio di quanto detto si ritrova nell'incontro con una rappresentante di un consultorio familiare di zona, che è stato organizzato all'interno dell'orario dei corsi. Per tale occasione, tutte le studentesse vengono portate dalle rispettive insegnanti nell'aula magna, dove, oltre alla relatrice, ci sono due mediatrici culturali, una araba e una cinese, che faciliteranno lo scambio.

A., la relatrice, avvia l'incontro cercando di stimolare un dialogo con le sue interlocutrici. Dopo aver chiesto a tutte da dove vengono e se nei loro paesi esistono servizi simili al consultorio, domanda:

A.: "Secondo voi perché vi ho fatto questa domanda?"
(...)

M. (Egitto): "Per sapere se conosciamo già questi servizi?"

A.: "Sì, perché se li conoscete, quando arrivate qui in Italia, li cercate, altrimenti non venite neanche a sapere della loro esistenza! Per questo ora cercherò di spiegarvi cosa sono i consultori, così lo sapete e se avete bisogno, sapete dove andare".³⁵

E' Ornella Sanfilippo, presidentessa di Mamme a Scuola, che chiarisce bene durante una riunione di staff e volontarie di viale Bodio, la progettualità integrata che sottende alle attività dell'associazione:

O.: "Deve essere chiaro anche con le mamme che quando decidono di frequentare con Mamme a scuola sottoscrivono un patto formativo in cui sono previste anche altre attività (...). Il nostro progetto è più globale: non semplicemente un corso di italiano".³⁶

● *Postura improntata al riconoscimento e alla relazione.*

Molte delle donne che frequentano Mamme a scuola sono di origini egiziane e il fatto che io conoscessi l'arabo³⁷ è stata una chiave di accesso utile nel costruire una relazione intima con molte di loro. In realtà, la conoscenza che ho della lingua araba non è così approfondita e neppure intendo sostenere che tutti gli operatori dovrebbero conoscere la lingua delle persone con cui sono in contatto. La conoscenza di base della lingua è stato il mio espediente affinché queste donne avvertissero fin da subito un riconoscimento e una valorizzazione della loro identità linguistica e culturale da parte mia, presupposto che ha facilitato la costruzione di una relazione basata sulla fiducia e sull'apertura.

Segue un esempio di una conversazione fra me e R. (Egitto). R. è arrivata per la prima volta in Italia due anni fa; mentre nei primi anni faceva avanti e indietro, ora è da cinque mesi che è rimasta qui continuativamente. E' molto preoccupata di riuscire a costruirsi una vita nel nuovo paese e di riuscire a imparare l'italiano, che ha appena cominciato ad approcciare all'interno del corso dell'associazione. In questo stralcio, R. mi riempie di domande per capire come ho fatto a vivere in un altro paese e ad imparare la lingua, mettendo in luce le sue difficoltà connesse con l'esperienza migratoria: il disorientamento nel non riuscire a capire quello che dicono le persone che la circondano, il desiderio di imparare

l'italiano ma la preoccupazione di non riuscirci, la lontananza dalla famiglia:

R: "Ma come hai fatto ad imparare l'arabo così bene? (...) Quanto tempo sei stata in Egitto? (...) Ah, hai studiato arabo in università? (...) E come mai hai studiato arabo? (...) E chi c'era con te in università? (...) Ed erano egiziani gli altri? (...) E quando sei andata in Egitto eri da sola?"

Io: "Sì, sono andata da sola, ma lì mi ha ospitato una mia amica e la sua famiglia è diventata come la mia seconda famiglia."

R: "Ah, capisco, è diventata una seconda famiglia perché sono buoni gli egiziani e ti hanno accolto come una figlia, vero?"

Io: "Eh sì"

R: "E li senti ora?"

A: "Sì, li sento spesso"³⁸.

E' come se fosse in atto un processo di rispecchiamento fra lei e me: la mia esperienza in Egitto le ricorda la sua in Italia, l'essere da sola, le difficoltà con una lingua nuova; ma anche le dà la speranza di potercela fare: una lingua si può imparare, nuovi rapporti si possono costruire, ma anche si possono incontrare persone che possono capirti perché hanno vissuto un'esperienza simile, che valorizzano il tuo mondo culturale-simbolico reso più incerto dalla migrazione, e con cui puoi aprirti. E' importante certamente anche un "riconoscimento reciproco" di ruoli con una chiarezza nella "corresponsabilità" educativa³⁹, ma al contempo il riconoscimento dell'identità e del diritto all'esistenza dell'alterità è una postura necessaria e una premessa fondamentale all'instaurazione di una proficua e accogliente relazione educativa.

Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita – cooperativa Crinali

All'interno della Cooperativa Crinali, ho deciso di soffermarmi sui Centri di Salute e Ascolto per le Donne Immigrate e i loro Bambini e, in particolare, di prendere parte al Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, organizzato all'interno dell'Ospedale San Paolo, allo scopo di sostenere e accompagnare le future e neo mamme attraverso la delicata esperienza della maternità. Questa scelta è stata dettata dal fatto che questo servizio è quello meno caratterizzato da una dimensione sanitaria o

clinica, bensì contrassegnato da una forte valenza educativa, aspetto particolarmente interessante dalla mia prospettiva.

La gravidanza, il parto e il puerperio costituiscono una delle fasi particolarmente a rischio nella vita di una donna migrante. Mentre nel paese di origine queste esperienze vengono vissute con la vicinanza e il supporto delle altre donne della famiglia, nella migrazione la madre si ritrova sola in un ambiente che le risulta estraneo. In questo nuovo contesto il sistema simbolico conosciuto non trova più un'esatta corrispondenza, generando insicurezza e confusione⁴⁰. Per rispondere, almeno in parte, a queste difficoltà, è nato il Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, pensato come «uno spazio di consolidamento dell'involucro culturale fragilizzato dalla migrazione»⁴¹, ma anche di incontro e socializzazione tra madri e di familiarizzazione con l'ospedale. A condurre il corso è la dott.ssa Sabina dal Verme, specializzata in ostetricia, coadiuvata da mediatrici culturali.

Il corso è caratterizzato da alcuni elementi specifici, che qui ci interessano particolarmente:

- *Pluralità linguistica*. Si comunica in più lingue, grazie alla presenza di mediatrici e ad un continuo *switching* da una lingua a un'altra, con donne che si esprimono nella lingua in cui più si sentono a loro agio, traduzioni e spiegazioni che si intrecciano in un'ottica di libertà di espressione, ascolto e valorizzazione delle molteplici competenze linguistiche.

Questo è un momento del corso, durante il quale la dott.ssa Sabina dal Verme, approfitta di un momento di conversazione libera, in cui si parla di lingue, per portare le partecipanti ad osservare e apprezzare il pluralismo linguistico presente all'interno del gruppo, con lo scopo di rafforzare la consapevolezza e l'apprezzamento del proprio bagaglio di risorse, in questo caso linguistiche.

E' la prima volta che J. (Bangladesh) si presenta al corso e si è avviata una conversazione in italiano di prima conoscenza con la nuova arrivata. L'arrivo di Sh. (Sri Lanka), la quale non parla quasi nulla di italiano, spinge ad utilizzare anche l'inglese. La conversazione seguente è stata fatta in un continuo passaggio dall'italiano all'inglese e viceversa (qui riportata interamente in italiano):

S. (conduttrice): “Dobbiamo parlare un po’ inglese così Sh. capisce, tu sai un po’ di inglese?”
 J.: “Sì, l’ho studiato a scuola!”
 S.: “Dai vediamo quante lingue sappiamo. Tu Sh. quali lingue sai?”
 Sh.: “Inglese, srilankese, un pochino di italiano... e capisco l’hindi”
 S.: “E tu, J.?”
 J.: “Italiano, bangla, inglese, capisco hindi e tamil”
 S.: “E tu Gh.?”
 Gh. (mediatrice, Egitto): “Arabo, italiano e inglese”
 Sabina: “E tu?”
 Io: “Italiano, inglese e arabo”
 (...)
 S.: “E tu A. che lingue parli?”
 A. (signora italiana che ha accompagnato Sh al corso: “Io solo italiano... prima ho studiato un po’ di francese a scuola, ma ora l’ho dimenticato!”
 S.: “No, vale anche il francese allora! Le lingue non si dimenticano mai!”
 (...) Arriva ora anche Sm. (Albania) e S. le spiega quello di cui stiamo parlando: “E tu Sm., che lingue parli?”
 Sm.: “Io parlo italiano, albanese e inglese. Ora sto facendo un corso per migliorare l’inglese, perché l’ho studiato a scuola e basta”.⁴²

● *Riflessività e metissage dei saperi.* Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita si cerca spesso di integrare materiali simbolici e culturali provenienti dai paesi di origine delle partecipanti con quelli italiani, in uno spirito di continuità e valorizzazione anziché di conflitto. La dott.ssa dal Verme adotta spesso una modalità di conduzione che stimoli la riflessività e un recupero dei saperi già posseduti dalle madri. In questo modo, la madre è incoraggiata a riconnettersi con il suo passato, a ritrovare fiducia nelle conoscenze pregresse che si porta con sé dal suo paese di origine e contemporaneamente a ritrovare continuità con il nuovo contesto in cui vive.

Questo, per esempio, è un momento del corso durante il quale si sta parlando di svezzamento:

S.: “Oltre al latte, cosa si dice nei vostri paesi che i bambini potrebbero mangiare e quando bisognerebbe cominciare a darglielo?”
 Sh. si apre, è un pozzo di conoscenze tradizionali sulla cura dei bambini piccoli: “Noi diamo una tisana di

coriandolo che fa molto bene contro qualsiasi malessere del bambino (raffreddore, mal di pancia...). La prima cosa che facciamo mangiare al bambino è un impasto fatto con noce moscata che si mette in bocca al bambino per purificarlo dall’interno dopo un bagno con cui lo si ripulisce totalmente”. (...) “Poco a poco si aggiungono altre cose che il bambino può mangiare. sono cose che vanno schiacciate, non passate col mixer, così rimangono più consistenti. Anche se ci sono dei pezzettini va bene, così il bambino comincia ad abituarsi a mordere”.

S.: “Che cosa comincia a mangiare il bambino?”

Sh.: “Cose come patata, riso, senza olio e poco poco sale”.

Anche A. (Egitto), stimolata da Gh., comincia a ricordare diverse spiegazioni che le ha impartito in particolare la madre: “Noi diamo al bambino anche del tè e yogurt più o meno a partire dai 2 mesi. Verso i 6 mesi, si incomincia a dare al bambino patata lessa schiacciata con un po’ di sale, riso lessato, rosso dell’uovo, carota. Verso gli 8 si aggiunge anche la carne, quando i bambini hanno già cominciato a mettere i dentini”.

(...)

S.: “In Italia di solito si consiglia di cominciare verso i 6 mesi, ma adesso si parla di auto-svezzamento: i bambini devono abituarsi a quella che è la dieta alimentare della famiglia, quindi i genitori devono provare un po’ alla volta ad aggiungere degli alimenti che comunemente mangiano. (...)”

Gh.: “Un’altra cosa che le mamme egiziane danno ai loro bambini è la patata dolce! In Egitto vendono le patate dolci già arrostiti e si può direttamente dare al bambino un pezzettino di patata. Altrimenti qui si possono comprare le patate dolci nel negozio e si preparano a casa”.

S. pensa anche al suo paese, ma non le vengono in mente usanze particolari: “Chiederò a mia madre. Ma mi ricordo che prima si dava ai bambini solo farina di riso perché non c’era nient’altro. Anch’io sono cresciuta a farina di riso!”.⁴³

Conclusione

I due casi descritti presentano al contempo degli aspetti simili e delle differenze, che ci aiutano a individuare alcuni criteri orientativi per far sì che programmi di supporto alla genitorialità migrante siano in grado di

promuovere effettivamente il benessere e l'integrazione di tutta la famiglia.

Entrambe le realtà presentate hanno una visione integrata del loro lavoro: Mamme a scuola, nell'organizzazione di un ventaglio di attività oltre ai corsi di lingua, Crinali, attraverso un'equipe fatta di professionisti diversi che collaborano costantemente. Questa concezione risulta particolarmente efficace nel sostegno alla genitorialità nella migrazione in due modi: da una parte corrisponde a un modo di concepire la vita più olistico, differente rispetto al pensiero occidentale, nel quale è diffusa una maggiore settorializzazione⁴⁴, dall'altra risponde ai molteplici bisogni connessi con l'integrazione della famiglia migrante, non solo linguistici o sanitari, ma anche sociali, psicologici, giuridici, economici, lavorativi, abitativi⁴⁵.

In entrambi gli enti, è assicurata la presenza costante delle mediatrici, figure esperte cruciali che fanno da ponte tra le due culture, aiutando l'intercomprensione reciproca tra le donne migranti e le operatrici⁴⁶. Attraverso le loro traduzioni, ma anche gli intrecci fra lingue diverse operati dalle partecipanti come dalle operatrici, si rafforza l'apprezzamento nei confronti della ricchezza del plurilinguismo, e, di conseguenza, del proprio repertorio non solo linguistico ma anche culturale.

Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, la valorizzazione del plurilinguismo è consapevolmente portata avanti dalla conduttrice, come emerge dall'esempio sovra-riportato, in cui la dott.ssa dal Verme stimola intenzionalmente il gruppo a riflettere sul plurilinguismo.

In Mamme a scuola, gli intrecci di lingue differenti nascono, invece, più dalle esigenze della pratica quotidiana, in cui insegnanti, animatrici e partecipanti provano a mettere in gioco le proprie conoscenze in varie lingue per comunicare le une con le altre. Un'attenzione specifica alla valorizzazione del patrimonio linguistico delle madri si ha all'interno del corso di formazione alla narrazione, nel quale si sottolinea l'importanza della narrazione in lingua madre per lo sviluppo del bambino⁴⁷.

La valorizzazione del background linguistico, culturale e simbolico, fatto anche di rappresentazioni connesse con i ruoli genitoriali e l'educazione dei figli, che ciascuna donna migrante si porta con sé, è una caratteristica importante delle iniziative a supporto della genitorialità migrante. Non si tratta qui di un'attenzione di superficie

agli aspetti folclorici e più coloriti delle culture diverse dalla nostra, quanto di un riconoscimento effettivo del diritto di esistere di forme culturali, modelli educativi e stili genitoriali altri rispetto ai nostri, nonché delle modalità specifiche di ciascuna madre di interpretarli e re-interpretarli quotidianamente, in un *metissage* creativo tra saperi e pratiche connessi con la cultura del paese di origine e quella del paese di accoglienza. Laddove la migrazione rischia di indebolire la fiducia nel proprio mondo simbolico e nelle proprie capacità in quanto genitori, o laddove i timori di tradire la propria cultura allontanano dall'incontro con la nuova, si deve partire dalla valorizzazione delle risorse e capacità già in possesso dalle madri e, contemporaneamente, promuovere la convivenza tra identità, modelli educativi e stili genitoriali plurimi. Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, si stimola la riconnessione da parte delle future e neo-madri con i saperi connessi alla gravidanza, al parto e alla fase post-natale già posseduti e spesso tramandati dalle proprie madri e parenti di sesso femminile, insieme a un avvicinamento graduale alle procedure mediche previste in Italia. In Mamme a Scuola, si punta sulla valorizzazione dei saperi già posseduti dalle madri in senso più ampio, come punto di partenza per una contaminazione creativa con quelli italiani nelle varie iniziative proposte, come il corso di cucina in cui le partecipanti migranti partono dai piatti che già conoscono e, insieme alle partecipanti italiane, si sperimentano in quelli locali.

La scelta dei due casi presentati non vuole essere esemplare di due realizzazioni perfette di programmi di supporto alla maternità migrante. Nella pratica quotidiana, è sempre possibile incorrere in errori, sottovalutare degli aspetti o incagliarsi, senza volerlo, in pregiudizi. E' possibile migliorare le proprie procedure, affinare le categorie, formare e formarsi all'incontro tra culture, modelli educativi e genitoriali differenti in un processo di miglioramento continuo.

Le caratteristiche dei due casi evidenziate, tra le altre che potevano essere analizzate, vogliono essere, invece, degli spunti per impostare una riflessione pedagogica su posture, modalità relazionali e metodi utili per strutturare programmi di supporto alla genitorialità con effetti positivi

sul benessere del genitore e contemporaneamente su quello di tutta la famiglia.

Si offrono qui indicazioni pedagogiche per un arricchimento delle competenze interculturali degli operatori, affinché si formino a:

- Riconoscere e concepire l'alterità in maniera complessa, attraverso un approccio pedagogico che si basi non su un inesistente 'catalogo delle culture' fisse e immutabili, ma attento alle specificità culturali e alle «forme quotidiane del 'meticcio'»⁴⁸, ed anche alle questioni di genere;

- Attivare sistematicamente un atteggiamento di decentramento culturale, come modalità per comprendere l'altro, ma anche per vedere criticamente la dimensione culturale anche dei propri modelli e dei servizi di appartenenza;

- Adottare una postura educativa improntata alla riflessività e orientata alla costruzione di una relazione intima e dialogica.

L'articolo si inserisce così nei dibattiti attuali in materia di migrazioni fornendo indicazioni affinché si concepisca l'integrazione a partire dal nucleo della famiglia, in particolare dalle madri. Non si tratta di indicazioni puramente in campo pedagogico, ma si auspica un impatto anche in campo politico, affinché si mettano in atto politiche a sostegno della genitorialità migrante in maniera sistematica ed efficace, con l'obiettivo di promuovere l'integrazione a tutto tondo della famiglia.

ALESSANDRA MUSSI

University of Milano-Bicocca

¹ Per un trattamento sulle rappresentazioni dei fenomeni migratori da parte dei media si veda *Media e comunicazione interculturale*, in A. Portera, «Manuale Di Pedagogia Interculturale», Editori Laterza, Bari-Roma, 2013, pp. 144–50. Per un trattamento sul lessico utilizzato nel linguaggio di tutti i giorni per parlare dei migranti: E., Nigris, *Le parole dell'intercultura*, in E. Nigris, a c. di, «Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi», Pearson, Milano 2015, pp. 1–30.

² U. Fabietti, V. Matera e R. Malighetti, *Dal tribale al globale: introduzione all'antropologia*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

³ P. Pinna, G. Gay, P. Barabanti, G. C. Blangiardo, M. Caselli, V. Cesareo, et al., *Rapporto 2016. L'immigrazione straniera in Lombardia*, Milano 2017, p. 65.

⁴ Ivi, pp. 135-136.

⁵ La ricerca di dottorato, che fa da sfondo all'articolo, si concentra sulle rappresentazioni connesse alla genitorialità delle donne migranti di origini arabe presenti a Milano. Si sviluppa all'interno della cornice del progetto ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society (coordinamento di Paul Leseman - Utrecht University, e direzione italiana di Giulia Pastori - Università di Milano Bicocca, www.isotis.org), il quale si pone l'obiettivo di analizzare e contrastare l'emergere di disuguaglianze sociali ed educative a partire dall'infanzia, con un focus specifico sulle famiglie migranti.

⁶ U. Bronfenbrenner, *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, «Developmental Psychology», XXII, 6, 1986, pp. 723–42.

⁷ A. Sameroff, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, «Society for Research in Child Development», LXXXI, 1, 2010, pp. 6–22.

⁸ C. M. Super e S. Harkness, *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*, «International Journal of Behavioral Development», IX, 4, 1986, pp. 545–69.

⁹ L., Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano 2000.

¹⁰ P. Milani, a c. di., *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*, Erickson, Trento 2001.

¹¹ J.-P. Pourtois, e H. Desmet, *L'éducation familiale*, «Revue française de pédagogie», LXXXVI, 1989, pp. 69–101.

¹² P. Milani, *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2009, pp. 17–35.

¹³ Si vedano a questo proposito: E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, e M. Samaniego, *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*, FrancoAngeli, Milano 2002; M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2015, pp. 53–75; C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2006, pp. 30–36; C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare»,

I, 2012, pp. 39–48.

¹⁴ P. R. Pessar, e S. J. Mahler, *Transnational Migration: Bringing Gender In*, «International Migration Review», XXXVII, 3, 2003, pp. 812–46.

¹⁵ G., Giovannini, *Essere genitori in situazione di migrazione*, in V. Bazzarin, a c. di, «Famiglie migranti e stili genitoriali», Provincia di Bologna, Bologna 2007, pp. 17–24.

¹⁶ W. Meeus, *Studies on Identity Development in Adolescence: An Overview of Research and Some New Data*, «Journal of Youth and Adolescence», XXV, 5, 1996, pp. 569–98.

¹⁷ M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit.

¹⁸ C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, cit.

¹⁹ G. Favaro, *Nascere e crescere altrove*, in E. Balsamo et al., a c. di, «Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura», FrancoAngeli, Milano 2002, p. 11.

²⁰ M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit, p. 59.

²¹ G. Favaro, *A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale*, in G. Favaro, S. Mantovani, e T. Musatti, a c. di, «Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi», FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 37–38.

²² *Ivi*, p. 39.

²³ M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit, p. 54.

²⁴ *Ivi*, p. 61.

²⁵ C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit.

²⁶ M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit.

²⁷ U. Fabietti, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.

²⁸ M. R. Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs: naître et grandir en France*, La Découverte, Paris 2002.

²⁹ F. Giacalone, *I saperi del corpo tra Islam e servizi. La vita quotidiana delle madri maghrebine*, in G. Favaro, S. Mantovani, e T. Musatti, a c. di, «Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi», FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 202–42.

³⁰ G. Favaro, *A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale*, cit., p. 42.

³¹ N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln, a c. di., *The Sage handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks 2005.

³² R. M. Emerson, R. I. Fretz, e L. L. Shaw, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1995.

³³ Si veda il sito dell'associazione www.mammeascuola.it.

³⁴ Si veda il sito della cooperativa www.crinali.org.

³⁵ Dal diario etnografico, Mamme a scuola, viale Bodio, Milano, 04/05/17.

³⁶ *Ivi*, 16/05/17.

³⁷ Questa conoscenza deriva dallo studio della lingua in università prima e in alcune esperienze all'estero poi, tra cui un lavoro di ricerca sul campo in Egitto a cui si farà riferimento più avanti.

³⁸ Dal diario etnografico, Mamme a scuola, viale Bodio, Milano, 04/05/17.

³⁹ M. Giusti, *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Editori Laterza, Lecce 2011, p. 86.

⁴⁰ M. L. Cattaneo, e S. dal Verme, *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*, Edizioni Unicopli, Milano 2005, pp. 135–136.

⁴¹ *Ivi*, pp. 136–137.

⁴² Dal diario etnografico, Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, Milano, 05/05/17.

⁴³ *Ivi*, 12/05/17.

⁴⁴ M. L. Cattaneo, e S. dal Verme, *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*, cit., p. 112.

⁴⁵ A. Portera, *Manuale di Pedagogia Interculturale*, Editori Laterza, Bari-Roma 2013, p. 113.

⁴⁶ Per un approfondimento sulla figura delle mediatrici culturali si veda: Crinali, a c. di, *Professione mediatrice culturale. Un'esperienza di formazione nel settore materno infantile*, FrancoAngeli, Milano 2001.

⁴⁷ Sugli aspetti positive del bilinguismo infantile si veda: J. Cummins, *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon 2000.

⁴⁸ Favaro, «A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale», p. 51.

RECENSIONI

D. Gulisano, *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017

L'A. sviluppa il tema dell'alternanza formativa, in maniera puntuale e con una ricchezza di fonti scientifiche, tenendo presente l'esperienza italiana e francese all'interno di un dibattito più ampio che si iscrive all'interno di questioni che ineriscono l'ambito della pedagogia del lavoro. Il tema dell'alternanza formativa viene affrontato secondo una poliedricità di punti di vista ed affondi, senza tuttavia perdere una unitarietà di fondo. Pertanto, per la complessità della questione, il testo si struttura in cinque capitoli. Nel primo si presentano, dapprima, le dimensioni pedagogiche e sociali del lavoro, partendo da un breve excursus storico sulla pedagogia del lavoro attraverso alcuni contributi che vanno dalla cultura greca e latina alla patristica, per approdare ad autori come Comenio, Rousseau, Dewey, Hessen, Bruner, Hanna Arendt e, poi si approfondiscono questioni legate alla centralità del lavoro come processo formativo in relazione alle normative nazionali, a partire dalla Legge Moratti del 28 marzo 2003 n. 53 fino alla recente Legge 107/2015, denominata "*La buona Scuola*", e quelle internazionali di riferimento a partire dalla *Dichiarazione dei Ministri Europei dell'Istruzione e della Formazione professionale* e della *Commissione Europea*, di Copenaghen del 29 e 30 novembre 2002, in materia di istruzione e di formazione professionale per approdare, poi, al nuovo Quadro Strategico Programma "*Istruzione e Formazione 2020*", che fa leva sui progressi realizzati nel precedente Quadro del programma di lavoro "*Istruzione e Formazione 2010*". In questo senso, «il legame tra *formazione e lavoro* e la responsabilità pedagogica che ne deriva rilancia proprio la sfida della riaffermazione del lavoro come specifico diritto formativo a una «progettualità esistenziale

trasformativa» [Infra, p. 10]. Il tema viene affrontato anche sul piano epistemologico, tenendo presente, da un lato, il dibattito sullo statuto epistemologico della *pedagogia del lavoro*, a partire da una «riconsiderazione approfondita e specialistica delle istanze portanti la pedagogia generale e sociale e della didattica professionale» [Infra, *ibidem*], alla luce di numerosi apporti interdisciplinari con la sociologia del lavoro e delle organizzazioni, dall'altro lato, un'analisi puntuale circa i nuovi valori pedagogici nella cultura del lavoro in una società che si connota non tanto per il *lavoro* ma per i *lavori*. Si tratta di ripensare il lavoro nella sua *valenza educativa*, in quanto consente alla persona di svilupparsi nella sua integralità: *spirituale, etica, valoriale, operativa, culturale, cognitiva, partecipativa, motivazionale, socializzante e creativa*. Ne consegue, la necessità di diffondere l'idea della cultura del lavoro, intesa come «attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate alla realizzazione piena dell'essere persona» [Infra, p. 11].

Nel secondo capitolo, si illustrano le prospettive di studio sulla formazione e il lavoro nell'attuale società della conoscenza in relazione al tema della formazione professionale tra ruoli tradizionali e nuovi fabbisogni, con una particolare attenzione alla progettazione del sé personale e professionale tra formazione tecnica e formazione umanistica, nell'ottica di una *longlife learning*. Su quest'aspetto, l'A. richiama quanto preannunciato dai Documenti dell'*Europa 2020*: competenze, conoscenze e abilità. In questo senso, è fondamentale quanto viene precisato dall'A. circa «la rilevanza dell'esperienza lavorativa inserita in un più ampio contesto di

apprendimento, sia utilizzata con finalità orientative, sia rivolta all'acquisizione di competenze collegabili a un determinato percorso formativo, trova ampio riscontro, comunemente condiviso negli ambiti educativi e formativi» [infra, p. 32].

Nel terzo capitolo, si approfondisce la questione del metodo dell'alternanza formativa nel panorama delle ricerche pedagogiche italiane con uno sguardo attento verso l'alternanza scuola-lavoro: un binomio possibile e ineludibile oggi, tanto da puntualizzare l'importanza della progettazione e gestione di un percorso in alternanza, nonché dei percorsi di formazione in apprendistato ed in *training on the job*. Si tratta perciò di una formazione che si inserisce in un contesto sociale, economico, culturale, politico, istituzionale, che ha bisogno di una scuola che, da un lato, contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, in quanto base prioritaria del lavoro concreto e dall'altro lato, che non abbia paura di una contaminazione con la realtà, con il mondo del lavoro/della produzione. Per realizzare ciò, in maniera significativa, è necessario che si costruisca una rete tra scuola e impresa tanto da generare un distretto formativo, che possa affrontare i problemi emergenti per raggiungere le finalità che la rete vuole perseguire.

Nel quarto capitolo, si presenta la formazione in *alternance*, delineando modelli e pratiche francesi e ponendo l'accento sull'apprendistato francese tra *formation en alternance* e *travail*, nonché sull'alternanza formativa fra l'azienda e i *Centre de formation d'apprentis (CFA)*. A riguardo, in un documento della Regione *Ile-de-France*, si legge che l'apprendistato francese attualmente si configura come «un progetto congiunto fra CFA ed impresa, di produzione di competenze

valide per il conseguimento di un diploma o di un titolo [...]. Il dispositivo dell'apprendistato permette di creare coerenza tra i saperi e l'esperienza, a partire proprio dal progetto personale del giovane». Pertanto, l'apprendistato in alternanza «conduce, da un punto di vista istituzionale, l'instaurazione di un forte partenariato tra il Centro di formazione per l'apprendistato e l'impresa, da un punto di vista pedagogico, un doppio ed efficace accompagnamento, da un punto di vista didattico, un approccio globale e interdisciplinare, ma soprattutto, da un punto di vista personale, la centralità dell'apprendista e la sua piena responsabilità nel processo formativo di cui è protagonista» [Infra, p. 160]. Dopo quest'analisi, l'A. si avvia a comparare i modelli e le pratiche per la nuova pedagogia dell'alternanza fra Italia e Francia, focalizzando l'attenzione sul sapere professionale in azione: *l'analyse de l'activité* come nuova metodologia formativa. Tale aspetto viene esplorato dall'A., dopo essere stata *visiting researcher* presso il Centro di ricerca CRAFT “*Conception-Recherche-Activités-Formation-Travail*” dell'Université de Genève, polo internazionale della “*Formation e Travail*”, diretto da Marc Durand, che le ha consentito di conoscere e approfondire, senza nessuna pretesa di esaustività, *l'analisi del lavoro e dell'azione-analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, quale modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (docenti,

formatori, ricercatori), i quali si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza di insegnamento, avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*.

Nel quinto capitolo, infine, presenta un'indagine esplorativo-conoscitiva sull'alternanza scuola-lavoro che è stata condotta in dodici scuole secondarie di II grado di Catania e Provincia. L'attività di ricerca si muove con particolare riguardo intorno ai temi della formazione e dell'analisi critica della *didattica in alternanza formativa* con un'attenzione verso la progettazione in alternanza scuola-lavoro, nonché un'ampia ed apprezzata esplorazione sulle pratiche di apprendistato, sulle buone pratiche applicate in alcune scuole secondarie di II grado di Catania e Provincia, partendo dall'analisi dei POF oggi PTOF, ed in contesti europei in particolare in Francia ed in Paesi di tradizione francofona. Questa indagine sull'attività di alternanza scuola-lavoro in Italia tiene conto della *Guida Operativa per la scuola in riferimento alla Legge n. 107/2015*, delineando quanto l'alternanza scuola-lavoro, possa essere un'opportunità per la scuola nel far raggiungere obiettivi cognitivi, ma anche traguardi di competenze, coniugando le teorie con le pratiche. L'A. presenta, dapprima, le finalità dell'indagine e la scelta del campione, la raccolta dei progetti e, poi, l'analisi dei progetti di ASL elaborando delle risultanze finali, che mettono in evidenza i punti di forza e di criticità relativi alla concreta

progettazione e realizzazione di un percorso curricolare di alternanza formativa rispetto alle aspettative dei docenti referente e dei Dirigenti Scolastici coinvolti, tenendo conto dei dati a livello regionale del primo a.a. 2015-2016 circa l'alternanza scuola-lavoro. Tuttavia, l'A. tiene a precisare che in ambito scolastico, quando si parla di progettazione emerge sovente «una certa ambiguità tra una visione amministrativa e una visione didattico-professionale: la prima risponde a un'istanza burocratica, orientata verso l'adempimento di un dovere contrattuale (la predisposizione del piano annuale, dei documenti progettuali, ecc.); la seconda risponde a un'istanza didattico-professionale, volta ad anticipare ed orientare la propria azione formativa. Nella pratica scolastica tende a prevalere, principalmente la prima istanza, e ciò toglie qualsiasi significato al momento progettuale, che diventa solo uno spazio di compilazione di documenti fini a sé stessi, utili per assolvere un obbligo, ma che rimane profondamente distante dalla propria pratica didattica» [Infra, pp. 199-200]. Da ciò si evince che ancora questo tema necessita di riflessioni teoriche ma soprattutto di pratiche che devono essere messe a punto e co-progettate nell'ambito scolastico in collaborazione con *partners* motivati e pronti a cogliere il cambiamento per la promozione di una formazione mirata nei confronti delle nuove generazioni.

PAOLINA MULÈ
University of Catania

I. Lizzola, S. Brena, A. Ghidini, *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 208

Nel contesto dell'esecuzione penale, la scuola viene convenzionalmente considerata come una tra le tante opportunità "rieducative" destinate alla persona detenuta in carcere: d'altro canto anche i percorsi scolastici rientrano in quel programma di interventi individualizzati finalizzati a promuovere, durante il periodo di detenzione, un processo di trasformazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali ostacolanti "una costruttiva partecipazione sociale" di chi si è reso autore di reato.

A differenza delle altre attività formative che vengono abitualmente proposte alle persone detenute nei nostri istituti di pena, la scuola, però, sembra possa trasformare l'esperienza di detenzione in virtù di una sua particolare capacità: quella di farsi spazio/tempo quotidiano sottratto alle logiche e alle pratiche detentive. Come spiegano Ivo Lizzola, Silvia Brena e Alberto Ghidini, autori del recente volume *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere* (FrancoAngeli, 2017, pp. 208), che presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta all'interno della scuola della Casa Circondariale di Bergamo, il momento scolastico, nella vita ristretta delle persone detenute, si

costituisce ogni giorno come dimensione relazionale e cognitiva alternativa alla dimensione disumanizzante delle Sezioni e delle loro *routine*. Attraverso un'indagine sul campo fenomenologicamente orientata e centrata sull'analisi dei vissuti degli studenti detenuti, delle insegnanti e degli operatori carcerari, Lizzola, Brena e Ghidini, giunti a diretto contatto con la singolarità della realtà scolastica ristretta, provano a spiegare come la scuola in carcere aiuti a maturare atteggiamenti mentali responsabilizzanti, capaci di promuovere modi di pensiero e azione inediti, ma soprattutto l'elaborazione di *speech codes* in grado di supportare un cambiamento personale che porti al riconoscimento e alla cura di sé, della propria mente, dei propri moventi. Ciò pare reso possibile, nelle argomentazioni portate dagli autori, dal fatto che nella scuola in carcere si respira «un'altra aria», grazie principalmente all'effetto balsamico del patto formativo tacitamente sottoscritto dalle parti in causa: da un lato le insegnanti, chiamate ad accogliere (senza giudicare) le storie, i desideri, i crucci, le fragilità esistenziali e le cristallizzazioni ideologiche degli studenti detenuti; dall'altro lato gli

stessi studenti detenuti, finalmente disposti, a scuola, a coltivare quella messa in discussione di sé necessaria a rendere incerti gli schemi di pensiero più semplificanti e a disattivare ogni meccanismo di disimpegno etico-morale.

D'altra parte, come rileva Lizzola, la conoscenza, in carcere, «si dà come esperienza di rottura». In altri termini, come esperienza che richiede il coraggio della verità. Un coraggio che può scaturire proprio nelle ore di lezione trascorse a scuola: da ultimo, è proprio in questo particolare contesto, liberato dai miti e dai rituali prestazionali dell'istruzione ordinaria, istituito come dimensione dialogica in cui non è più possibile eludere il confronto con la colpa (il rapporto tra sé e il reato), che prende forma, sull'ombra e sul limite, la ricostruzione di un personale, singolare vissuto del tempo. Una ricostruzione che per compiersi nella direzione del riscatto e della riparazione, ha bisogno di essere accompagnata e sostenuta dalla forza *paidetica* di una relazione di insegnamento/apprendimento capace di dare senso alla sofferenza e di aprire alla riconciliazione.

BRUNELLA SARNATARO
University of Bergamo

A. Chiricosta, *Filosofia interculturale e valori asiatici*, O barra O edizioni, Milano, 2013, pp. 327

Nella nostra attualità globalizzata e multiethnica nasce l'esigenza di caratterizzare, senza forme di etnocentrismo, il pensiero di sé e dell'altro. Rispetto al raggiungimento di un tale fine, la disfatta del multiculturalismo è evidente. L'A., in tal senso, pone in evidenza la resistenza di una visione dicotomica. Una prospettiva cristallizzante la pluralità degli altri all'interno di un unico concetto limite, apparentemente, più semplice da gestire tanto quanto è arginato nelle dinamiche che contrappongono la diversità all'identico. Infatti, la questione della compresenza di orizzonti culturali differenti, nonostante l'utilizzo del prefisso 'multi', sembra risolversi con il contrasto di soli due interlocutori: il pensiero "occidentale" e "l'Altro". La questione si pone nei termini di un conflitto tra: universalismo e relativismo. Da una parte si sostiene la necessità di un riconoscimento delle culture altre, per confermare l'ipotesi che ogni cultura abbia qualcosa da dire. Dall'altra, invece, si teme che siffatto riconoscimento mini la possibilità di una convivenza pacifica ed equa. Proprio perché questa compatibile coesistenza dovrebbe fondarsi su norme e valori, universalmente, riconosciuti. A tal proposito, Searle afferma che la conoscenza scientifica e la razionalità, così come si sono sviluppate nelle società occidentali, non costituiscono solo un modo di pensare storicamente e culturalmente caratterizzato, ma la base di un sapere e di un metodo universali. Al contrario, Taylor, a partire dalla considerazione del multiculturalismo come l'esito di un percorso storico e politico, vede, nel riconoscere eguale

dignità e nell'attuazione di una politica della differenza, altrettanti passaggi utili ad una necessaria fusione degli orizzonti che, al di là delle barriere linguistiche e culturali, avrebbe visto il riunirsi di diversi interlocutori. La Okin, pur muovendo da presupposti liberali e antidiscriminatori, prenderà le distanze dalle posizioni di Taylor. La pensatrice, nell'affermare che le istanze del multiculturalismo sono secondarie rispetto a quelle del *women empowerment*, non vede come necessario né auspicabile il riconoscimento di culture che rappresentano altrettante culle di discriminazione nei confronti della donna. La critica al multiculturalismo, avanzata dalla Okin, include l'aspetto problematico che si presenta nel momento in cui alcune culture, oltre al tema della misoginia, esprimano posizioni contrarie alla tutela dei diritti soggettivi. In questi casi si dovrebbe avversare non concedendo diritti - proprio per perseguire l'intento di realizzare una società più equa, plurale e democratica - tutte quelle 'culture altre' che, pur richiedendo di essere riconosciute, esprimono tutta una serie di valori opposti alle basi del liberalismo. La Nussbaum, pur muovendo sempre da presupposti liberali, porrà in discussione: sia il concetto di cultura proposto da Okin, sia il liberalismo omnicomprensivo che sembrerebbe motivare le sue convinzioni. In tal senso, l'errore sarebbe nell'intendere la teoria politica del liberalismo come un *primus inter pares* capace, più e meglio di altre posizioni, di fornire corretti presupposti di pariteticità che regolino un possibile dialogo tra diverse civiltà.

Come fare, allora, a far sì che si apprenda a dialogare pariteticamente tra le culture? Intento tanto facile a dirsi quanto complesso nel realizzarsi. Dietro l'angolo i rischi del relativismo. Ovvero, la rinuncia ad alcune vette della speculazione occidentale tradotte in altrettanti universalismi. L'idea che si possa approdare ad un incontro plurilogico, tra espressioni culturali differenti, sottende l'esigenza di accettare logicità altre. Ragioni che, oltre ogni presunzione di universalismo, si stagliano al di là dalla ricerca millenaria, radicata nel pensiero classico, di una ragione intelligibile. L'A., attraverso il puntuale ricorso al contributo di diversi studiosi, si imbatte nella risalita ardita di questo crinale problematico che, ad ogni svolta, nasconde altrettanti precipizi. Si tratterebbe, in altre parole, di raggiungere intuizioni transculturali che nel momento in cui cercano di ottenere - chiaramente nell'ottica del reciproco riconoscimento a favore di scenari di pace - nuovi equilibri dialogici tra le culture non possono far altro che negare, in parte rimuovendo, quelli passati.

Si potrebbe ricordare, a favore di una maggiore chiarezza, la posizione di Wimmer. Quest'ultimo suggerisce di uscire dall'egemonia linguistica greco-tedesca. Un dominio che avocherebbe a sé la facoltà di formulare assunti che, esclusivamente, esplicano verità da ritenersi, universalmente, valide. A questo primo abbandono ne dovrebbe seguire un altro, non meno doloroso, quello del distacco dal metodo oggettivo.

Rivive, seppur da un'altra prospettiva, all'interno di tali assunti l'esperienza

dei pensatori postcoloniali. La coscienza della decostruzione del primato della cultura occidentale e l'attacco ai paradigmi eurocentrici. La speculazione di Said, in tal senso, ha denunciato la doppia natura, violenta ed aggressiva, dell'Occidente. Questa si esplicherebbe non solo in quello che rappresentò la colonizzazione, ma anche e soprattutto nella persistenza nefasta di categorie concettuali e simboli. L'Oriente, spiega Said, non esiste se non come reificazione dell'alterità operata dall'Occidente per autoconcepirsi come soggetto. Lo spirito coloniale, non esaurendosi nella sola prevaricazione territoriale, avanzerebbe, costantemente, attraverso un esercizio, per così dire, di signoria delle idee i cui prodotti immateriali sono gli unici validi ed esportabili. È chiara la ripresa del concetto foucaultiano di episteme e potere che, all'interno della riflessione della Spivak, troverà un analogo rilancio. Proprio là dove si afferma che: il discorso coloniale è connotato da "epistemic violence" in quanto il suo logocentrismo impedisce la parola dei popoli altri. Il superamento del colonialismo come supremazia discorsiva si ha, invece, nelle opere, di impronta localiana, di Bhabha dove viene affrontato: il trauma dell'identità, lo stereotipo e il rispecchiamento.

Difficile, tuttavia, non evidenziare alcuni limiti intrinseci, per meglio dire di metodo, rispetto alla proposta dei pensatori postcoloniali. Uno su tutti è rappresentato dalla lingua. La maggior parte dei loro contributi è realizzata attraverso idiomi europei. Scelte connotanti e, ulteriormente, caratterizzate dall'appartenenza a contesti accademici occidentali che, in parte, ne tarano gli assunti. Ritorna efficace, proprio su questi aspetti, la

lezione che distoglie dall'utilizzare lo stesso linguaggio di coloro che, in realtà, si vorrebbe combattere. Alcune pagine dell'*Orfeo Nero* di J.P. Sartre sono chiare in tal senso, parimenti, all'invito di Majakovskij a favore delle nuove avanguardie della rivoluzione.

Volendo tornare alle critiche mosse a sfavore delle pretese di veridicità del linguaggio unico dell'astrazione che il pensiero occidentale persegue, dalla sua matrice greca a tutt'oggi con la formalizzazione del linguaggio matematico, come unico dominatore del logos; l'A. inserisce in questo dibattito il contributo di Gadamer e Derrida. Al primo si deve la critica dell'uso del linguaggio quale oggetto di analisi. Egli, infatti, ribadirà come questo viva, concretamente, nella prassi della comunicazione *vis à vis*. Gadamer, nell'evidenziare l'aspetto concreto dell'interscambio, formulerà, estendendolo anche all'incontro con un testo da tradurre, il concetto della fusione degli orizzonti. Un abbrivio verso la mutua comprensione, in virtù di una medesima universalità della ragione. Attraverso la quale all'interno del dialogo ermeneutico diverrebbe possibile trovare un accordo, rispetto alla realtà in questione, descritto con un linguaggio comune e dettato dalla situazione. Questo concetto, congiuntamente alla sua ripresa da parte di Taylor, verrà criticato da Van Brakel perché, ugualmente, viziato dalla seduzione del pensiero unico e dalla relativa prassi essenzializzante che porta al monologo. All'opposto dell'essenzializzazione, tanto da affermare l'impossibilità della traduzione, c'è il pensiero di Derrida. Il fatto per il quale si continui a tradurre è la manifestazione dell'impossibilità di pervenire ad una traduzione definitiva limitandosi, per così dire, ad un

continuo articolarsi di termini. Tradurre, in questa prospettiva, non significa ridurre per trovare un accordo intersoggettivo sui significati base intelligibili all'universalità della ragione. Al contrario, la traduzione coincide con la propria destrutturazione che riconosce l'alterità anche in relazione ad aspetti linguistici che, erroneamente, si ritengono propri. Da qui l'affermazione che ogni lingua, anche quella madre, è epifenomeno di un'alterità che precede la soggettività. È l'idea del monolinguisimo dell'altro per la quale ciascuno, sempre e comunque, è chiamato ad utilizzare una lingua altrui che non possiederà mai. Il tema dell'ospitalità, a partire da queste premesse, assume i caratteri dell'opportunità che limita la pretesa di identità decostruendo la soggettività. Questa decostruzione può avvenire a patto che nell'ospitalità si sappia preservare l'alterità anche nella sua dimensione più spaesante. L'incontro con l'altro ha una valenza fortemente destrutturate. Là dove è destinata a scomparire la possibilità di addivenire ad una narrazione polifonica.

La tesi sostenuta dall'A., dopo aver dettagliatamente esposto le posizioni di rilevanti pensatori, evidenzia l'importanza, in chiave metodologica nel dialogo tra le culture, di non dare per acquisito al pari di un presupposto per il confronto, quanto ad Occidente si tenderebbe a definire universale. L'A., al contrario, è propensa ad un universalismo come fine che, proprio a partire dal confronto, pervenga al riconoscimento di tratti comuni o comunicabili per la comprensione reciproca e la mutua modificazione degli aspetti che ostacolano la pacifica convivenza. Per il raggiungimento di un tale scopo – dialogo attivo senza riduzionismo come suggerito dalla

Nussbaum – bisognerà evitare di Misconoscimenti che oscillano tra le
incorrere in errori ricorrenti nel polarità opposte dell'assimilazionismo
considerare le culture altre. e dell'esotismo.

ANDREA REGA
University of Bergamo

AA.VV., *Migrazioni e sfida interculturale*, introduzione di G. Mari, Fondazione Asm, Fondazione Museke, Fondazione Sipec, Fondazione Giuseppe Tovini, Edizioni Studium, 2017

Il volume nasce dall'impegno di quattro fondazioni bresciane, Tovini, Sipec, Museke e Asm, che negli anni hanno sviluppato peculiari attitudini ed esperienze nella cooperazione internazionale e nell'educazione alla mondialità.

Partendo dai dati statistici, che riportano come nel nostro Paese gli immigrati siano ormai quasi sei milioni e che Germania, Regno Unito, Francia e Spagna superino questo numero, il testo nasce dalla consapevolezza che il fenomeno delle migrazioni non può più essere ignorato a livello europeo e che, nell'affrontarlo, si profili una sfida che è anzitutto educativa.

I ventidue capitoli sono strutturati, infatti, come una mappa di ricognizione del fenomeno migratorio, accompagnata da indicazioni per l'approfondimento rivolte soprattutto a chi educa, e quindi docenti, ma anche operatori in ambito extrascolastico e genitori. Un sussidio, semplice ma preciso, che offre riflessioni teoriche ma anche spunti concreti sulle modalità con cui cogliere questa nuova interculturalità.

Uno straordinario sforzo, che unisce una pluralità di prospettive e di voci dai diversi ambiti della ricerca, della didattica e dei progetti per lo sviluppo e che «assume l'impegno di orientare l'incontro nella direzione dell'accoglienza intesa come l'introduzione all'interno di precise coordinate culturali ossia dei principi inderogabili a cui si rifà il patto civile che tiene insieme il nostro paese».

Proprio per questo, come spiega Giuseppe Mari nell'introduzione, il volume preferisce parlare di «educazione interculturale», che va oltre la multiculturalità, la quale si limita a prendere atto di una situazione. Al contrario parlare di interculturalità significa farsi carico di una responsabilità, quella della educazione, intesa come «far crescere» ma anche come *educere* ovvero «trarre fuori», sottolineando il ruolo attivo che anche l'educando è chiamato a intraprendere nel processo educativo, diventando protagonista di se stesso nel pieno delle proprie potenzialità.

Al di là delle differenze culturali, somatiche, religiose che identificano le persone, la sfida dell'educazione sta quindi nell'adattarsi al soggetto e alle sue proprie specificità e nel riconoscergli una dignità inalienabile in quanto uomo e persona.

La prima parte del volume propone un inquadramento storico-teorico del fenomeno migratorio «irreversibile, almeno nel breve periodo e che va governato», con un focus sull'occidente e il suo rapporto con l'alterità nel corso della storia, sul diritto internazionale e sull'ordinamento italiano, sui temi attuali della cittadinanza, dell'appartenenza e della libertà, ma con sguardi rivolti anche all'identità e all'arte del Novecento. Al termine di ogni capitolo una sezione «Dalla teoria alla pratica» invita insegnanti e studenti, tramite lo svolgimento di attività, a riflettere sulle questioni affrontate e rende il volume un utile

compendio soprattutto nei contesti scolastici, unico ambiente in cui tutti traghettano, autoctoni e immigrati.

Nella seconda parte, costituita da nove capitoli, si entra nel concreto dell'educazione interculturale, dell'impegno per lo sviluppo e delle esperienze migratorie. Esempi di interventi concreti e idee progettuali che si muovono tra l'ambiente, l'ecologia e lo sviluppo sostenibile come ambito di dialogo e di crescita, le tecnologie e l'ingegneria sanitaria nel contesto della cooperazione internazionale, le competenze comunicative.

La terza parte, infine, dopo un affondo sui diritti culturali nel diritto internazionale, analizza quattro identità culturali scelte fra le più rappresentative del territorio bresciano. La cultura filippina *in primis*, che, attraverso la matrice latina proveniente dalla colonizzazione spagnola e cattolica, ha un punto di contatto con quella del nostro Paese, pur essendo costituita da forme, peculiarità e dinamiche familiari che si discostano notevolmente da quelle occidentali. Seguono un capitolo dedicato alla Negritudine, come espressione di una identità tipicamente africana, un capitolo che tratta dell'identità culturale cinese e infine un capitolo che racconta la cultura variegata del Senegal.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo