



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

**Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione**

Corso di Laurea in Scienze
dell'educazione degli adulti della
formazione continua e scienze
pedagogiche

Dall'incontro al riconoscimento

Riflessioni e pratiche per l'integrazione

Relatore

Andreas Robert Formiconi

Candidato

Serena Donati

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo I - Identità e immigrazione: orizzonti e difficoltà	8
1. Costruire l'identità	8
2. Problemi di riconoscimento: il razzismo	22
3. L'immigrazione in Italia: un quadro diacronico di normative e processi	38
Capitolo II - La pedagogia di fronte al fenomeno migratorio: prospettive e paradigmi possibili.....	52
1. L'attualità del fenomeno migratorio in Toscana	52
2. Multicultura o intercultura? Come spiegare la società italiana oggi	63
3. La prospettiva della pedagogia interculturale sull'attualità	74
Capitolo III - Costruire un modello di cittadinanza oggi	89
1. L'attualità di modelli pedagogici come strumenti di integrazione: da Freire a don Milani.....	89
2. La cura come paradigma di una società aperta	103
3. Un'esperienza di promozione della cittadinanza attiva: la "Scuolina"	115
Conclusioni	125
Bibliografia	128

Introduzione

L'essere umano, una creatura complessa, curiosa, sociale, in grado di espandere le proprie potenzialità e organizzare la realtà in vista dei propri scopi. Nel corso dei secoli le tante scoperte e innovazioni hanno avvicinato i confini del mondo e hanno portato gli uomini a conoscersi più da vicino. Uscendo da ciò che era noto l'essere umano ha dovuto riorganizzare i propri schemi mentali e di azione cercando di far fronte alle tante novità che ha incontrato nel tempo e nello spazio. L'altro da noi è una delle tante novità per l'essere umano e lo è ogni qual volta esso non si accorda con una visione già conosciuta, con un modello di cultura, di comportamento, di valori, di società noti. Nonostante la tendenza umana sia all'incontro, alla relazione, alla ricerca di riconoscimento e di approvazione questo non avviene sempre in maniera semplice e lineare e spesso a farne le spese sono altri esseri umani. In un tempo come quello attuale in cui il mondo si è avvicinato e la globalizzazione è una delle sue parole chiave, non solo a livello economico, siamo a fare i conti con una pandemia che forzatamente ci ha rimessi a distanza, facendoci sentire più soli perché privi di occasioni di relazione e di contatto diretto con l'altro. In questo tempo ricco di contraddizioni e di insoliti rimane ancora senza risposta il dilemma circa l'essere umano, o meglio, circa la sua finalità inerente la sua peculiarità di specie in grado di agire sul mondo e sugli altri, sia curandoli e aiutandoli ma anche sfruttandoli sino ad annientarli. Di fronte alla differenza l'atteggiamento umano di paura e di resistenza spesso ha rallentato processi di accoglienza e accettazione, incoraggiando egoismi e discriminazioni. Possiamo purtroppo parlare ancora al presente riferendoci alle tante situazioni di mancata cura di sé e dell'altro, disattenzione, odio, discriminazione, sfruttamento, emarginazione. Possiamo farlo essendo questa una realtà vissuta ma nell'intenzione di cambiare il presente e nell'attesa del futuro occorre che la riflessione scientifica e, in questo particolare elaborato, soprattutto pedagogica, siano in movimento e in fermento, alla ricerca di un *telos* che orienti l'essere umano verso la costruzione di una comunità-mondo sempre più aperta, sempre più attenta e rispettosa, sempre più umana. Essendo

un terreno fragile e incerto quello su cui si muovono le scienze dell'educazione non è automatico trovare strade da seguire e sarebbe errato pretendere risposte certe e definitive sulla natura umana, sul suo destino e sul suo percorso. Lo ha spiegato Dewey che la scienza è tale se insinua continuamente il dubbio e muove la riflessione attraverso la contaminazione dell'ambito teorico con quello pratico, se si connette ad altri saperi e soprattutto se riparte dall'errore. In questo elaborato il percorso di riflessione non pretenderà né di essere esaustivo né di giungere a risposte certe e definitive, semplicemente cercherà di stimolare una riflessione attorno a tematiche complesse e attuali, per le quali l'esaustività e la correttezza non potrebbero divenire metro di giudizio.

Il seguente percorso si articolerà in tre capitoli, il primo dei quali introdurrà la questione cruciale della formazione dell'identità umana, un percorso non semplice e sempre accompagnato dalla presenza dell'altro, sin dalla primissima infanzia e lungo tutto l'arco dell'esistenza. La riflessione prenderà le mosse a partire da alcuni capisaldi circa il concetto di identità e di quanto il suo sviluppo sia un processo di relazione e di scoperta. Scortati dalla filosofia buberiana affronteremo il senso della scoperta di sé nella dinamica io-tu, un percorso di costruzione identitaria basato sulla relazione con l'altro e scopriremo che l'autenticità della propria identità sarà influenzata dal tipo di relazioni che l'essere umano vorrà/potrà instaurare. Da Buber per approdare ad Heidegger, alla sua riflessione sul senso della presenza umana nel mondo come un con-essere, ossia un essere tra gli altri che necessariamente abbisogna dell'altro per divenire sé e che nella sua esistenza si dà come progettualità necessariamente aperta al nuovo, alla differenza. La vita dell'uomo ha da divenire autentica e con Heidegger si tratteggeranno alcuni di questi capisaldi che la possono rendere tale. In Lévinas sarà invece il volto ad essere la soglia insuperabile e inviolabile che connota l'umanità dell'essere umano, una sorta di limite invalicabile simbolo di rispetto e di riconoscimento.

Sulla scia del pensiero filosofico di questi *maître à penser* si innesterà la riflessione pedagogica, che pur riprendendo alcuni principi filosofici, attesta la propria autonomia disciplinare nel curvare il senso del discorso sulla necessità di tutelare e indirizzare l'*anthropos*, di affermare che le categorie tradizionalmente antinomiche di identità e differenza hanno da essere pensate assieme, in un *continuum* che è l'esistenza, fatta di

incontri con l'altro, di relazioni e di contaminazioni. La pedagogia tra le scienze dell'educazione riconosce l'uomo nelle sue fragilità oltre che nelle sue potenzialità e con il crollo delle grandi narrazioni e certezze innescato dal postmoderno anche l'essere umano scopre il fianco e si trova maggiormente debole e solo di fronte alla differenza, sperimentando paura e smarrimento. Sentimenti che vanno riconosciuti e compresi e nei confronti dei quali la formazione gioca un ruolo rilevante nel sostenere l'uomo nella scoperta di sé e dell'altro, smussando difficoltà ed aprendo le porte alla possibilità di divenire cittadini del mondo.

Il cammino è in salita e l'essere umano deve continuamente essere illuminato dal faro delle scienze e tra esse della pedagogia, poiché l'odio, la sofferenza, la discriminazione e il razzismo sono ancora oggi diffusi in ogni angolo del mondo. Sono "problemi di riconoscimento": questioni che necessitano ancora oggi di essere chiarite, portate alla luce e dette con le parole giuste. Ogni epoca ha vissuto le sue discriminazioni e capire la ragione del razzismo nel nostro tempo può aiutarci nel costruire percorsi identitari, educativi e formativi differenti ed alternativi. Il razzismo sarà così analizzato e spiegato attraverso il riferimento ad alcuni autori, allo scopo di tracciarne un profilo attuale, connesso al presente, ma allo stesso tempo radicato nelle sue origini, perché ancor prima che il termine venisse coniato l'essere umano era ben capace di discriminare. Il razzismo delle origini presenterà alcuni tratti in comune con quello attuale, sebbene gli aspetti di tipo biologico oggi lascino spesso lo spazio ad elementi di tipo culturale, sempre nell'ottica di pensare/fare dell'altro essere umano un essere inferiore. Prima ancora di parlare di razzismo l'elaborato ospiterà una breve riflessione sui concetti di stereotipo e pregiudizio, che sebbene siano ineliminabili possono essere conosciuti, resi noti e riflettuti, poiché averne contezza è importante ogni qual volta l'incontro con la differenza ma anche la ripetizione di una consuetudine li fanno emergere.

Tali concetti, se applicati al nostro presente, immediatamente si allacciano alla realtà del fenomeno migratorio del nostro Paese, che ormai da decenni è meta di migrazioni non sempre accettate, accolte e sostenute nel rispetto della dignità della persona umana. Il concetto di immigrazione e di immigrato saranno al centro dell'ultimo paragrafo del primo capitolo e introdurranno una riflessione sul fenomeno migratorio interno al nostro Paese, che come è noto, solo da alcuni decenni è divenuto meta di consistenti

flussi migratori in ingresso. Si renderà allora indispensabile approfondire in questa sede anche l'evolversi della normativa italiana in materia di immigrazione, una normativa che ha risentito degli orientamenti politici dei governi che si sono succeduti in Italia e che spesso ha dovuto ricorrere a sanatorie per colmare vuoti o per estendere diritti. Il tema della cittadinanza e del diritto ad acquisirla troverà spazio all'interno di questa riflessione e il quadro che ne emergerà mostrerà come il nostro Paese presenti ancora oggi regole molto stringenti che spesso rendono l'ottenimento della cittadinanza un percorso non semplice. Utile ad approfondire il significato del termine "integrazione" a livello nazionale sarà l'analisi di due documenti, il "Piano per l'integrazione nella sicurezza" e "l'Accordo per l'integrazione", nati allo scopo di definire i criteri mediante i quali lo straniero possa integrarsi nel nostro paese.

Per approfondire la situazione del fenomeno migratorio più da vicino è stata compiuta la scelta di analizzare il fenomeno toscano, visto nelle sue peculiarità e tratti distintivi. Il secondo capitolo conterrà pertanto una descrizione del fenomeno migratorio toscano, sia in termini qualitativi che quantitativi, nell'ottica di illuminarne i tanti aspetti che lo caratterizzano. Al centro della riflessione anche un'analisi circa le motivazioni della scelta migratoria, le aspettative e i bisogni della popolazione in oggetto. Troverà spazio anche un breve spaccato di recenti indagini condotte su territorio toscano allo scopo di verificare l'andamento dei percorsi di accoglienza e integrazione attivi sul territorio, mettendo l'accento anche sulla percezione del fenomeno da parte dei cittadini stessi. La riflessione condurrà poi ad un approfondimento del concetto di multiculturalità, inquadrato sia in ottica diacronica che sincronica, narrandone le origini e le varie implementazioni che nel tempo i vari paesi hanno realizzato. La questione sarà analizzata anche allo scopo di riflettere sul senso e sulle implicazioni di un altro concetto, quello dell'interculturalità, anch'esso ispiratore di politiche e di azioni di accoglienza e integrazione. Due approcci, quello multiculturalista e quello interculturalista che ancora oggi sono al centro di dibattito, pertanto nel seguente elaborato la volontà sarà quella di presentarli entrambi, mettendoli a confronto, nell'idea che non sussista un modello efficace in senso assoluto ma che sia invece possibile pensare e realizzare, di volta in volta, la soluzione maggiormente adatta al momento e al contesto specifico. Il punto di vista pedagogico su questioni come quelle delle migrazioni e dei *métissage* culturali verrà introdotto a partire da una riflessione sui cambiamenti che il sapere

pedagogico ha dovuto affrontare nel corso della metà del secolo scorso: un sapere che andava svecchiato, i cui riduzionismi e a-priori vennero sottoposti a critiche, sull'onda di una rivoluzione culturale e sociale che in campo educativo vedrà, tra i tanti, due protagonisti, Freire e don Milani, sui quali il *focus* si sposterà nell'ultimo capitolo dell'elaborato. Le riflessioni sul senso e sul valore di una pedagogia della differenza e sugli apporti del modello decostruzionista in pedagogia saranno apripista al discorso pedagogico interculturale, aiutando ad illuminarne le ragioni teoriche ed epistemologiche, finanche le ricadute in termini di pratiche. La pedagogia interculturale verrà presentata attraverso le riflessioni di alcuni autori, tra i quali Contini, Cambi, Macinai, allo scopo di riflettere sulle sfide del nostro presente e sulla necessità che la pedagogia riesca a orientare nel passaggio da una visione monoculturale a una interculturale, da una cittadinanza nazionale ad una planetaria. Ritournerà il tema della differenza, intrecciato a quello di educazione e di cultura, e la riflessione sarà orientata a tratteggiare alcuni degli elementi di una pedagogia interculturale teorico-pratica, impegnata nell'*hic et nunc* e votata all'emancipazione e alla realizzazione dell'uomo. Non a caso si parlerà di sfide per la pedagogia e per l'uomo, sfide che implicano un ripensamento di certi ruoli, credenze e valori, sfide che dovranno animarsi nella pratica educativa del presente e del futuro, per le quali la riflessione pedagogica, lungi dal rivelare la via più giusta, deve e dovrà rendersi capace di orientare il cammino.

L'ultimo capitolo del seguente elaborato prenderà avvio a partire da una presentazione e riflessione attorno a due figure chiave del secolo scorso, due maestri che hanno fatto dell'insegnamento e dell'educazione i perni per l'emancipazione delle classi sociali subalterne, dei più deboli e spesso esclusi. Uno sguardo, quello su Freire e don Milani, che avrà al centro le tematiche dell'importanza dell'insegnamento e della padronanza della lingua come mezzo per acquisire una piena cittadinanza, per garantire riconoscimento sociale e per la rivendicazione dei diritti. Sebbene i contesti in cui i due maestri si sono mossi siano diversi, essi sono accomunati da alcuni tratti, tra cui la povertà economica, ma anche culturale, la conseguente segregazione sociale e la scarsità di opportunità e di stimoli per una possibile emancipazione. Nell'ottica della costruzione di una comunità-mondo basata sul dialogo e sull'incontro con l'altro, capace di abbattere la discriminazione, il razzismo e l'esclusione sociale, le figure di

Freire e don Milani potranno rappresentare due voci autorevoli capaci di illuminare ancora oggi il cammino della pedagogia e delle scienze umane, impegnate sul fronte teorico-pratico di guida e tutela dell'essere umano di fronte alle sfide di un presente complesso.

Essere in relazione con l'altro, contribuire al proprio e all'altrui benessere significa per l'essere umano essere capace di ascolto e di attenzione per sé e per l'altro, significa altresì essere capace di mettere in atto processi di cura. Sarà proprio la cura il tema del paragrafo successivo, intesa come paradigma del pedagogico, come processo umano messo in atto in presenza di alcune specifiche disposizioni e competenze. La cura verrà descritta a partire da una riflessione sulla sua origine nell'ambito dell'alveo filosofico, approfondendo i cambiamenti umani e sociali che hanno poi definito la nascita di un modello clinico di cura. Oltrepassando la visione clinica, la cura troverà spazio in questo elaborato per le sue implicazioni circa la costruzione dell'identità umana, la capacità dell'individuo di tutelare se stesso e gli altri, di dialogare e di far fronte alle necessità proprie ed altrui. La cura verrà descritta come vera e propria "radice del pedagogico" e grazie all'apporto della riflessione di Joan Tronto, il tentativo sarà quello di configurarla anche come modello etico-politico a garanzia di una comunità equa e solidale. Il prendersi cura di sé come presupposto per prendersi cura dell'altro, altro inteso come essere portatore di una differenza irriducibile, ma potenzialmente avvicicabile e conoscibile, come una fonte di arricchimento reciproco che trova nell'interazione la matrice di una possibile vicinanza, sostegno, rispetto e tutela.

A conclusione di questo elaborato troverà spazio la descrizione di un'esperienza di cura, di conoscenza della differenza, un tentativo personale ma condiviso di abbattimento di barriere e pregiudizi, votato all'allargamento dell'inclusione e del riconoscimento sociale, ma anche all'emancipazione degli stranieri, ed in particolare di una fascia debole di essi: i migranti facenti parte dei circuiti di accoglienza regionale. Grazie alla volontà di un gruppo di cittadini e al contributo di alcune associazioni ed enti pubblici e privati del territorio è nato il progetto che ha dato vita alla Scuolina e ad alcune iniziative ad essa connesse che hanno al centro la promozione dell'integrazione per l'esercizio della cittadinanza attiva da parte dei destinatari. Un'esperienza ricca e piena di spunti utili alla riflessione sul concetto di costruzione dell'identità nel rapporto con la diversità, sull'importanza dell'impegno e della

responsabilità nelle azioni di cura e di educazione, una fotografia di quanto è accaduto e accade quando le persone scelgono di fare comunità in maniera autentica e sincera, permettendosi di scoprire che nel sostenere gli altri sostengono e promuovono anche loro stessi come esseri *autenticamente umani*.

Capitolo I - Identità e immigrazione: orizzonti e difficoltà

1. Costruire l'identità

L'identità, un costrutto complesso, che da secoli è al centro delle riflessioni di molti teorici e che attraversa molti campi del sapere. Si potrebbe partire da molto lontano per cercare di definire l'identità, ad esempio, attraversando le riflessioni di Platone scopriamo che l'identità era definita come l'uguaglianza di un qualcosa rispetto a se stesso. Nel corso dei secoli si sono succedute varie riflessioni che hanno rivisto e criticato il costrutto di identità così come era presentato secondo la logica tradizionale. In passato la definizione del soggetto era costruita in rapporto ad una condizione sociale, politica, etica o religiosa e, in ogni caso, il punto di riferimento per classificare se stessi era essenzialmente lo Stato. Molto spesso ad utilizzare il vessillo identitario erano le minoranze e lo facevano per affermare la loro distanza dallo Stato, dunque l'identità era antagonista dello Stato. L'identità può essere spiegata così: ciò che io sono non può coincidere con l'essere dell'altro, di fronte a me devo avere uno specchio in cui riconoscermi e contemporaneamente evidenziarne la differenza.

Sorge un problema, posto in essere dall'uomo, dal momento in cui egli decide che ciò che non gli somiglia deve stare al di fuori di sé, del proprio territorio, del proprio discorso. Ciò entra in contraddizione con la necessità di ciascun individuo di trovare un mezzo per il proprio riconoscimento/affermazione, mezzo che, come analizzeremo in seguito, sta proprio nella relazione con l'altro, con quel soggetto fuori da me. Cos'è dunque l'identità?

Bourdieu afferma "il mondo sociale costruisce il corpo come realtà sessuata e come depositario di principi di visione e di divisione sessuanti [...] la differenza anatomica tra gli organi sessuali può così apparire come la giustificazione naturale della differenza socialmente costruita" (Bourdieu, 2009:18). Con Bourdieu si manifesta un concetto chiave: la differenza è presente sia all'interno di ogni soggetto -come differenza tra le parti di una stessa identità- sia tra soggetti e si presenta sia in forme naturali che artificiali, laddove il confine tra natura e artificio si fa sempre più labile e

sempre meno dotato di senso. Da queste prime righe emerge un'affermazione quasi paradossale: l'identità vista come ciò che rimane uguale a se stessa è contenitore di differenze. Torniamo ad Aristotele per affermare che l'uomo è un animale sociale, per dire cioè che il suo farsi è sempre connesso al farsi del mondo, al farsi di altre identità, al manifestarsi di molteplici alterità. L'identità appare a volte come qualcosa di difficilmente decifrabile e identificabile poiché la vita e le esperienze fanno maturare il soggetto trasformando parti del sé, ma nonostante i mutamenti l'identità è quel nucleo che rimane, è quel *proprium* che nessun radicale cambiamento solitamente dissolve.

Roberto Vinco (2001), docente di filosofia, parla di "filosofie dell'io" riferendosi al pensiero che ha messo al centro il singolo, decentrando e declassando l'altro, anzi, identificandolo come oggetto o nemico. Fino a che l'io sta al centro l'altro non sta accanto a me: non c'è spazio sufficiente per considerare un Noi fino a che dell'Altro si ha paura. Attraverso l'altro noi definiamo la nostra identità: se pur sia difficile riconoscersi, tale processo si semplifica se il riconoscimento si caratterizza come scarto, come differenza, come contrasto tra me e l'altro. In questo gioco di luci e di ombre, emergono i tratti propri della mia identità, ma non è una pura e semplice auto-emersione, è piuttosto "l'irriducibile alterità dell'altro" (Bossio, 2012: 36) che mi permette di incontrare me stesso e di riconoscermi.

Con Donati (D'Alessandro, 2014) si potrebbe affermare che "l'Essere (come ego), il Divenire (come tempo) e la differenza (come alter), 'relazionandosi' diano vita all'identità mutevole della persona in grado di meta-riflettere adeguatamente su se stessa, prima ancora che sul mondo: perché riflettere adeguatamente sulla propria capacità relazionale aiuta a 'diventare ciò che si è'" (p.14). Per il sociologo italiano la relazione è il fondamento del sociale. l'identità è l'essere della relazione tra identità e differenza. Secondo Donati il soggetto è relazionale, è un Noi che si configura nella relazione. È per mezzo dell'altro che io mi scopro, "accogliendo ciò che ci 'commuove, e reagendo a ciò che ci sconvolge'" (D'Alessandro, 2014: 103). Potremmo dire dunque che siamo di fronte ad una co-emersione. Levinàs afferma che grazie all'incontro, al riconoscimento ed al confronto con l'Altro *io* posso autenticamente ascendere alla *mia* verità, l'essenza che mi caratterizza come persona unica e irripetibile.

Torna sul concetto espresso da Levinàs anche Rita Fadda: “identità e differenza [...] sono tenute insieme in un rapporto indissolubile: l’identità non si ottiene mai come eliminazione delle differenze, che già albergano nel nostro io; la nostra possibilità di essere unici, irripetibili, è indissolubilmente legata allo sguardo del volto dell’altro che diventa specchio del nostro io, ci definisce e ci riconosce come alterità e individualità”(Fadda, 2019) Costruire significa costruirsi dunque, stare in relazione con l’altro, aprirsi ad una scoperta che si traduce in scoperta di noi stessi attraverso il confronto con l’altro. Anche il rifiuto del confronto è indice di ciò che siamo, indice di frammenti identitari che significano a noi e agli altri la nostra essenza.

Interessante riflettere sulle ragioni del rifiuto dell’altro: per addentrarci in esse Arendt pare assai efficace. La filosofa analizza la figura controversa di Adolf Eichmann affermando: “quanto più lo si ascoltava, tanto più era evidente che la sua incapacità di esprimersi era strettamente legata ad un’incapacità di pensare, cioè di pensare dal punto di vista di qualcun altro. [...] Le parole e la presenza degli altri, e quindi la realtà, in quanto tale, non lo toccavano” (Arendt, 2007)¹. Rifiutare l’altro può apparire come un obbligo imposto dall’esterno, può altresì essere una scelta che il singolo imputa a se stesso. La limitazione della libertà personale gioca un ruolo centrale, ma non è esclusivo dei regimi totalitari vivere privi della capacità di pensiero autonomo. Pensare inteso anche come pensare su di me e dentro di me, non solo un pensare aperto all’esterno. Lo sviluppo del soggetto è sviluppo in contesti di relazione, ove il mio Io si configura come *imago*/modello da confrontare con qualcos’altro. La persona non riuscirebbe a darsi un’immagine e a definirsi se non fosse in rapporto a qualcosa che è altro da se stessa.

Accade in certi contesti che si rifugge dal confronto, che esso spaventi o che si imponga come negativo: spesso indagare la realtà implica sforzi, molto più semplice è agire di istinto, agire guidati dai pregiudizi e dalle conoscenze già in nostro possesso. Spesso fondiamo il rifiuto dell’altro sulla presunzione della nostra naturale superiorità. Uno degli errori più comuni è il fondare su presunte basi naturali ciò che nasce come artificio. Bourdieu spiega come il soggetto, nel momento in cui socializza e costruisce un suo habitus, finisce per divenire “storia incorporata, fatta natura, e perciò

¹ Arendt insiste sulla figura di Eichmann all’interno di un discorso su come il male possa apparire ed essere banale, più banale di quello che si pensa.

dimenticata”². Si finisce per far coincidere il termine “naturale” con il significato di autentico, più vero, più legittimo, un “più” migliorativo rispetto a qualcosa di altro. Si finisce così per gerarchizzare l’essere al mondo. Haraway ben si presta al nostro discorso quando esplicita la sua intenzione di costruire un suo progetto politico sulle fondamenta di una ormai disgregata antinomia tra naturale/artificiale. Quello che Haraway lucidamente definisce come la “fine di una secolare differenza” assume come ragionevole quanto sopra esposto, ossia la mancanza di fondamento di ogni ipotesi di superiorità di certe forme di identità, neppure di quelle naturalmente identificate come tali. “Nella tradizione occidentale sono esistiti persistenti dualismi e sono stati tutti funzionali alle logiche e alle pratiche del dominio [...]. Primeggiano tra questi problematici dualismi quelli di sè/altro, mente/corpo, cultura/natura” (Haraway, 2018: 78)

Uno dei più interessanti rappresentanti della filosofia dialogica del Novecento, Martin Buber, illumina il senso dell’incontro con l’altro e dell’importanza della relazione nello sviluppo del soggetto. Buber afferma che l’identità di ciascuno si fa tale solo nell’intreccio con l’altro, con la relazione. Quest’ultima si instaura in tre diverse sfere: la natura, gli esseri umani e le essenze spirituali. Se con la natura la relazione è al di sotto della parola, con gli uomini invece è grazie alla parola che ci incontriamo. Con le essenze spirituali il rapporto, pur non essendo basato sulla parola, è tale che diventa produttrice di parola. Buber introduce un’importante distinzione tra due coppie di parole fondamentali, l’io-tu e l’io-esso. Per il filosofo possiamo parlare di “relazione” solo nel rapporto io-tu. Il senso fondamentale dell’esistenza umana è da rintracciarsi in quello che Buber chiama “principio dialogico”, ossia quella tendenza e capacità umana di intessere relazioni “L’uomo diventa io a contatto con il tu” (Buber, 1993), ossia acquisisce la forma di sé nel rapporto con l’altro. “All’inizio è la relazione

²Bourdieu definisce l’habitus: “gli habitus sono strutture predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente ‘regolate’ ‘regolari’ senza essere affatto il prodotto dell’obbedienza a delle regole, [...] senza presupporre l’intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell’azione organizzatrice di un direttore d’orchestra”

categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima" (Buber, 1993). Questa insopprimibile necessità di rapporto con il tu si sostanzia già dalla prima infanzia, giacché è presente in ognuno di noi ciò che Buber chiama "tu innato", quella sorta di a priori della relazione, per dirla con Buber, che sospinge e proietta verso l'esterno, verso ciò che sta fuori di noi. Nonostante una predisposizione all'apertura e all'altro, non è automatico per l'uomo mantenersi nel dialogo e nel confronto per l'intero arco della sua esistenza, infatti il filosofo individua l'esistenza di alcune forme di socialità degradate, ossia quelle forme che sottraggono spessore e valore all'individuo, che lo assoggettano a logiche che trascendono la sua esistenza e i suoi bisogni. Opposte a queste forme di socialità ve ne sono altre più autentiche e vicine al *proprium* dell'individuo e tra esse la più alta si sostanzia nell'amore quale forma più autentica e nobile dell'essere umano. "Per chi sta nell'amore e in esso guarda gli uomini si liberano del groviglio dell'ingranaggio; i buoni e i cattivi, i savi e i folli, i belli e i brutti, l'uno dopo l'altro diventano per lui reali, diventano un tu, cioè un essere liberato, fuori dal comune, unico ed esistente di fronte a lui". (Buber, 1993: 69). Una relazione io-tu come stemma di una relazione autentica dunque, capace di apertura sincera, di riconoscimento dell'altro nella sua differenza dal mio io, capace di rispetto e responsabilità.

Nonostante la lezione che l'Occidente ha/avrebbe dovuto imparare dall'Olocausto e da tutti gli abomini commessi neppure un secolo fa, nel nostro presente si rileva una chiusura inquietante del soggetto su se stesso, un narcisismo sterile di confronto con l'altro. Cosa può essere successo ad un uomo che "è, infatti, originariamente aperto e proteso verso l'alterità e la differenza e, soprattutto, è assolutamente dipendente da quell' *altro* dell'accoglienza, del riconoscimento, della cura" (Fadda, 2007: 8). Siamo approdati dalla modernità al postmoderno, sono crollate le grandi narrazioni, i miti e certi capi saldi che orientavano il pensare e il vivere umano. Nella modernità il soggetto era concepito come essere unitario, pieno e stabile. Un essere umano pensante, la cui suprema facoltà, il *cogito* appunto, lo elevava a giudice supremo capace di fondare paradigmi dotati di oggettività e certezza assoluta. Il cogito verrà spezzato e umiliato dalla potenza demistificatrice dei "maestri del sospetto": Nietzsche fu il primo ad inaugurare una stagione di riflessioni critiche che decretavano la morte del sapere classico, aprendo lo spazio alla precarietà e all'incertezza. Dietro alla metafora della

“morte di Dio” Nietzsche descrive il disincanto, la fine delle certezze e delle verità che la tradizione aveva affermato. Un cambiamento di mentalità di tale portata è accompagnato dall’ampliamento delle conoscenze umane in ambito antropologico: nata nel Settecento come “storia naturale” dell’uomo, agli inizi dell’Ottocento inizia a configurarsi come lo studio delle etnie “altre”, delle culture primitive. Al di là dei giudizi di valore che furono prodotti e che alimentarono teorie sulla superiorità di certe culture, questi interessi portarono gli studiosi a riflettere sul rapporto con l’altro.³

Tra i grandi pensatori che hanno riflettuto sul rapporto con l’altro Heidegger individua nella relazione l’evento che fa percepire al soggetto il suo essere-nel-mondo. Per l’autore di *Sein und Zeit* l’uomo (Esserci) è progetto-gettato, caratterizzato in primo luogo dall’apertura e della possibilità. Egli sperimenta due livelli di differenza:

- differenza ontologica, che lo oppone, nella sua finitezza e temporalità all’Essere e in quanto esso è al mondo come con-essere, cioè come essere-con-gli-altri;

- la differenza dell’altro uomo (l’altro Esserci) che incontro e di cui mi pre-occupo, l’altro come fondamento di interesse e relazione. Nella differenza, secondo Heidegger, il soggetto sperimenta se stesso e costruisce se stesso: occorre che incontri l’altro e con l’altro si relazioni poiché la vita è continuo rapporto di con-essere e co-esistenza. Stare in rapporto con l’Altro è dimensione ontologica dell’essere umano e fondamento della conoscenza di se stesso, fondamento di progettualità e di apertura al cambiamento.

Connesso al discorso sull’essere come con-essere vi è un’argomentazione sulla cura che Heidegger approfondisce anche attraverso il riferimento alla favola di Igino⁴:

“La ‘Cura’ mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po’ e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La ‘Cura’ lo prega di infondere lo spirito a ciò che aveva fatto, Giove acconsente volentieri. Ma quando la ‘Cura’ pretese imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la ‘Cura’ e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente decisione: ‘Tu, Giove, che hai dato lo

³Cfr. Fadda: 20-21.

⁴Favola attribuita ad Iginio, astronomo vissuto tra il I. sec a.C. e il I sec. d.C.

spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la 'Cura' che prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la 'Cura'. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami homo perché è fatto di humus (Terra)" (Heidegger, 1987: 242).

È proprio grazie alla Cura che l'essere umano riesce a tenere insieme le sue due anime, quella terrena (homo creato dalla Terra) e quella spirituale e trascendente (Giove ha dato lo spirito all'homo). La dimensione in cui si sostanzia questa unione di terreno e divino è quella temporale della vita dell'uomo. La Cura è un modo di essere dell'uomo che lo fonda e lo umanizza. L'uomo non ha cura, l'uomo è cura. Dunque per Heidegger la cura è un modo-di-essere dell'uomo. Spieghiamolo meglio. Il *Da-sein* è il modo di essere-nel-mondo dell'uomo, dal disvelamento del Dasein scaturisce l'identità dell'uomo. "L'essere dell'Esserci si rivela come Cura [...]. Essa consisterà nell'attestazione che l'Esserci, fin dall'antichità, quando prese in esame se stesso, si interpretò come Cura (cura), benché soltanto in modo preontologico" (Heidegger, 1987: 229-230). Cura come accoglienza dell'altro, perché io dall'altro sono pensato, esisto perché altri mi pensano e altri mi amano. Esserci non significa semplicemente vivere nella natura, su questa terra, significa di più. Esserci è un con-vivere, un costruire il sé in comunione con le cose e con gli altri. Stare in comunione con il mondo è motivo di uno sguardo autentico sulle cose e sugli altri: l'Altro appare nel suo essere soggetto, non oggetto. L'essere soggetto degli Altri li carica di valore e di sacralità: sono intoccabili e degni di rispetto per il solo fatto di essere.⁵ . Il sentire del mio essere si connette al sentire altrui trasmutandosi così in un *con-patire*, in un sentimento di empatia con tutto ciò che pur manifestandosi nella sua differenza da me è *con* me unito in comunione.

Heidegger è portatore di un modo di pensare e pensarsi in rapporto con l'altro che fa tutto tranne che porre in opposizione le due parti, pur riconoscendo la diversità, essa si fa valore e stemma di una vita che fa della Cura il pernio centrale di ogni agito umano. E non solo questo si traduce in profondo rispetto per gli altri esseri umani, ma più in generale per il mondo che l'uomo esperisce. Nella visione di Heidegger l'uomo

⁵Cfr Lévinas: il volto come scudo e protezione contro il male che potrei recare all'Altro, e che fa dell'altro qualcosa di intoccabile e irriducibile.

come progettualità e apertura si configura nella sua forma autentica proprio nella continua esperienza del cambiamento. Questa autenticità come forma *mutandis* si connette al concetto/paradigma della pedagogia: la formazione. Vista nel suo essere processo, ossia nel suo far procedere l'uomo, in un progresso che si definisce non tanto nella configurazione netta di scopi quanto nella definizione di un orizzonte di senso entro il quale le scelte si direzionano sulla base di valori e principi.

Ecco perché la pedagogia deve tenere alto il *corpus* dei suoi valori e deve necessariamente orientare l'uomo affinché abbia strumenti per accrescere se stesso in rapporto al mondo, ma anche difenderlo dal rischio di dissoluzione del valore che lo sostanzia ontologicamente. Cambi (2015: 28) a questo proposito illumina il volto della pedagogia nei confronti dell'uomo: "la pedagogia come scienza di tutela del soggetto come individuo e di un individuo come ricerca di sé e cura di sé" dunque pedagogia come sostegno riflessivo e invito all'azione, come scienza che riconosce l'umano e lo configura nei suoi contorni, senza marcare definizioni opprimenti e vincolanti, ma inducendolo a pensarsi e pensare, a costruirsi e a costruire secondo principi e valori del pedagogico, entro i quali sta la cura.⁶ Pensare l'umano ci conduce a parlare di relazioni, di essere-per-gli-altri, ritrovare il senso della propria esistenza nella cura è elemento ontologico dell'essere umano come essere relazionale.

"La cura non è la vana ricerca dell'immortalità [...], ma la capacità di uscire dalla gabbia ontologica dell'individualismo" (Marchesini, 2019: 22). L'uomo, dal momento in cui sperimenta la sua gettatezza contribuisce a scegliere cosa diventare, se avvicinarsi alla forma autentica del sé oppure vivere in modo inautentico. Heidegger sostiene che l'esserci come possibilità è passibile di diverse forme di realizzazione, talune autentiche altre inautentiche. Bossio (2012), docente di pedagogia sociale, connota questa inautenticità come "l'omologazione di ogni sentire e di ogni comprendere, alimentando opinioni già condivise capaci di dare certezze rassicuranti" (p.24).

Ritorniamo in seguito sul concetto di cura, ma prima di farlo occorre soffermare la riflessione sul pensiero di un altro filosofo e pensatore che ha posto al centro del processo di costruzione identitaria il rapporto con l'Altro, Immanuel Lévinas.

⁶Cfr. Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola.*

Per Lévinas la vera realtà dell'essere è alterità responsabile. L'incontro con l'altro fa di me Persona. Lévinas parla di epifania del volto, di una vera e propria "visitazione" che il volto dell'Altro compie nei confronti del soggetto che incontra. Questa visita rivela che per Lévinas l'esperienza del mondo è esperienza di volti e dunque è esperienza di relazioni. Per Lévinas il volto diventa epifanico nel momento in cui emerge dalla mera contemplazione e produce un essere-con dai tanti significati. L'altro come luogo di rivelazione. Rivelazione epifanica dal momento che essere in relazione con l'alterità apre ad uno spazio/via di fuga dal sé, offre orizzonti per oltrepassarsi e trasformare sé stessi. Marchesini (2016: 24) afferma che l'esercizio dialogico non è altro che un'antropotecnica che ci consente di fuggire dalle angustie dell'io, dal solipsismo e dalle sue conseguenze. Nel dialogo con l'altro il soggetto esce da sé per farsi essere in potenza, per darsi alla possibilità di divenire. Ancora una volta ritorna il richiamo ad Heidegger e all'essere come progettualità aperta al cambiamento e alla categoria della formazione.

Nell'*altrimenti che essere* Lévinasiano si identifica la volontà del soggetto di aprirsi alla relazione, concepire un'esistenza altra rispetto a quella tutta concentrata su di sé. "L'altro in quanto altro non è qui un oggetto che diventa nostro o che finisce per identificarsi con noi; esso, al contrario, si ritrae nel suo mistero" (Lévinas, 2001: 55) indicandoci che il fondamento dell'esistenza umana è nella relazione, ma che in essa l'uomo sperimenta anche l'irriducibilità della differenza dell'altro. Bossio, commentando Lévinas afferma che "l'incidenza dell'Altro, nel costruirsi dell'io, è quasi uno statuto dell'esistere umano, una norma dettata dalla sua stessa indole, per la quale sottrarsi alla dimensione della relazionalità non solo significa andare incontro ad una aridità ontologica ed esistenziale, ma, ancor più, morire all'ideale stesso di uomo" (2012: 46).

Se Heidegger rifletteva sull'esistenza come possibilità (non come destino) di accesso alla dimensione autentica del sé, così Lévinas evidenzia la facoltà dell'accesso all'essenza che mi caratterizza come unicità individuale. Colui che non esperisca conoscenza profonda di sé non potrà neppure riconoscere l'Altro, in un processo che vede la co-costruzione del sé in rapporto all'Altro, ove la conoscenza di sé non anticipa la conoscenza dell'Altro, ma si sostanzia nell'intreccio di una relazione con esso.

L'altro, come evidenziato da Heidegger e Lévinas è portatore di una irriducibile differenza. Il rapporto tra le due categorie, identità e differenza, è al centro del dibattito degli ultimi decenni, sostenuto e alimentato dalla globalizzazione e dalle moltiplicate occasioni di incontro con le differenze, con le novità. L'identità e la differenza sono categorie che tradizionalmente sono state tenute separate nella tradizione occidentale. Sempre per tradizione, l'identità ha sempre avuto un posto privilegiato rispetto alla differenza. Cambi (2020) parla della necessità/possibilità di costruire lo "spazio dell'incontro", uno spazio che crea anche spaesamento, dà luogo a crisi e de-costruzioni perché è lo spazio dell'incontro con le differenze/alterità.

Appare sempre più essenziale il confronto e l'apertura all'altro, come sottolinea anche Affinati (2020), sostenendo che se non ci interessiamo realmente all'altro, se con l'altro realizziamo solo un incontro strumentale, professionale, anche la nostra vita perde di senso. Affinati sottolinea l'importanza del porsi domande sull'altro, sulla curiosità come molla che agisce scavalcando l'apparenza al fine di condurre uno scavo dentro l'altro e contemporaneamente dentro noi stessi, essendo la relazione uno scambio tra soggetti permeabili al cambiamento.

La costruzione della propria identità si fonde e si intreccia nell'incontro con l'Altro, ma potremmo anche dire di più affermando che la mia identità chiede e pretende un *riconoscimento* da parte dell'Altro per esistere. Non possiamo dunque mai completamente abdicare al confronto con l'Altro perché è grazie ad esso che la mia identità prende spessore e acquista valore all'interno di un contesto nel quale trovo riconoscimento, trovo spazio, parole e tempo per esistere anche io. Bossio afferma che "la scoperta dell'io, lo svelamento e l'ascesa verso la consapevolezza di sé e l'acquisizione del *proprium*, dell'identità unica e irripetibile della persona, così come le complesse e articolate dinamiche del riconoscimento sono mediate dal tu, dalla relazione". (Bossio, 2012: 82). La persona è capace di emergere se riconosciuta. Se il processo conoscitivo di noi stessi non si affianca al riconoscimento dell'altro da noi, la nostra coscienza entra in crisi: è il caso questo di un solipsismo identitario che può tradursi nell'adesione/conformismo a modelli e scelte inautentiche per la persona, ai quali aggrapparsi perché largamente condivisi da una comunità. Negando l'altro, rifiutandosi di conoscerlo, innalzando barriere e fomentando pregiudizi, incorriamo nel rischio di scontrarci con noi stessi: "l'alterità negata implica dinamiche

psicologiche soggettive di solipsismo, di neotenia, di sterilità esistenziale e di autodistruzione” (Bossio: 110).

Parliamo ancora di questo processo di costruzione identitaria riferendoci al nostro presente, ossia ad una realtà esistenziale globalizzata, in cui il confronto con l’Altro si attua assai di frequente, in cui emergono una pluralità di caratteristiche, aspetti e questioni che segnano la nostra identità e il processo di costruzione di sé. Nelle società tradizionali le persone erano in larga misura “definite dalla nascita, in rapporto ad alcune categorie sociali quali il luogo di origine, la religione familiare e locale, il ceto sociale, le condizioni economiche e culturali della famiglia ecc” (Lorenzini, 2017: 223). L’Italia negli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso fu messa in discussione nel suo essere monolitica e chiusa, nel suo essere riproduttrice di valori, ideali, narrazioni ingiallite e inadeguate che auspicavano che i giovani fossero degne copie dei loro genitori, sia per quanto concerne il tenore di vita che la sfera di aspirazioni possibili/auspicabili. Un destino troppo spesso già scritto, una condizione di scarsa o assente mobilità sociale corrispondente ad una struttura sociale e istituzionale rigida e statica. Esplosero in quegli anni le proteste ed esplose con esse il concetto stesso di identità: le persone potevano pensarsi diversamente dal passato, potevano multi-pensarsi, attribuire a loro stesse e agli altri nuove caratteristiche, abitare contesti diversi con ruoli altrettanto differenti. Quel processo innescatosi nel secolo scorso oggi ci conduce al rifiuto di un’identità già pre-confezionata, al rifiuto di un destino calato dall’alto che dovremmo indossare e agire senza riserve. Nei suoi ultimi scritti Pasolini parlava di “mutazione antropologica” riferendosi al profondo cambiamento in atto nella nostra società negli anni Settanta del secolo scorso. Lorenzini (2017:224) sostiene che l’identità oggi non è data una volta per tutte sulla base di fatti storici o dati biologici, essa evolve in modi variegati e molteplici, in un intreccio di rapporti tra sé e gli altri. L’incontro con l’altro, tuttavia, rappresenta ancora oggi uno dei terreni di maggiore complessità e problematicità, necessitando così una riflessione ed un impegno pedagogici. La vicinanza con lo straniero, là dove non si presenti come problema sociale e/o politico, là dove non diventi rifiuto o esclusione, ci pone di fronte comunque ad un possibile scenario problematico: l’omologazione degli stili di vita e dei comportamenti con il conseguente appiattimento delle ricchezze culturali e sociali, oltre che individuali. Il rischio di omologarsi all’altro può far scaturire timori rispetto

all'integrità della propria identità individuale, ma anche socio-culturale. Questa paura di disperdersi e confondersi con l'altro è spesso alla base di chiusure etniche e culturali. Jean Léonard Touadi, giornalista italiano di origine africana scrive: "Nessuno può vivere della 'preservazione di sé' [...]. Non abbiamo avuto lo stesso passato noi africani e voi europei, ma avremo rigorosamente lo stesso futuro" (Pannikar&Cacciari&Touadi, 2007: 61). Mazzara (2010) definisce l'identità come

"l'idea che ognuno ha di se stesso, sintesi complessa di una certa immagine della propria storia personale, di opinioni circa le proprie possibilità e capacità, di aspettative circa il futuro e in definitiva di convinzioni circa il proprio posto nel mondo. [...] Essa è il risultato però non di una riflessione solitaria, nella quale l'individuo esamina gli elementi 'oggettivi' che costituiscono la propria persona, ma di un continuo processo di *confronto sociale*⁷, nel corso del quale l'individuo impara a valutare se stesso in relazione agli altri".

È proprio grazie all'incontro con l'altro che riconosciamo la nostra unicità e singolarità. È un conoscersi prima che un ri-conoscersi poiché la conoscenza di me nasce, procede e cresce assieme all'incontro e alla conoscenza dell'altro: mentre conosco mi conosco. Interessante anche il punto di vista di A. N. Balsev, docente all'università di Copenaghen, di origine indiana, il quale esprime la sua posizione intorno a questi temi in un carteggio con il filosofo americano Richard Rorty:

"Perché non dovremmo considerare anche questo come una parte importante dell'esperienza transculturale, quella in cui ci imbattiamo in qualcosa che fa saltare le nostre aspettative stereotipate di trovare differenze radicate per scoprire che alcuni dei 'nostri' tipi di cultura sono indistinguibili dai 'loro'. [...] In altri termini, anche ammesso che siano le differenze che contano, trascurare gli elementi di somiglianza può esagerare la nostra sensazione di estraneità e il nostro disperato bisogno di salvare il nostro senso di unicità, fino a produrre un'immagine distorta della 'diversità dell'altra cultura'". (Balsev&Rorty, 2001:73)⁸.

⁷Corsivo mio

⁸Balsev, A.N.&Rorty, R. (2001). *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*. Milano: Il Saggiatore.

Dietro ad una presunta unità/uguaglianza interna ad una cultura scopriamo tante differenze, pensiamo ai tanti dialetti italiani, pensiamo alla pluralità delle storie locali, pensiamo ad una sempre più variegata identità religiosa del nostro Paese, alla grande varietà in ambito alimentare, tipica italiana, e persino alla diversità dei modi di interiorizzazione le norme vigenti. In questi ambiti “le differenziazioni interessano tutti gli strati sociali, riguardano le diverse esperienze culturali, incrociano le generazioni, attraversano anche quelle realtà che fino a poco tempo fa si presentavano piuttosto omogenee” (Lorenzini, 2017: 240). Queste esperienze di valorizzazione delle specificità locali rientrano nel tentativo di difesa contro l’omologazione e l’uniformità. Nel nostro vivere odierno la specificità e la differenza entrano nel nostro vissuto senza necessariamente venire da lontano, parliamo di differenze per intendere quell’immensa costellazione di caratteristiche che identificano l’unicità di ciascuno nel medesimo istante in cui ci apriamo ad esso. Questa scoperta delle differenze “vicine”, le differenze tra “noi”, alimenta e problematizza il nostro vissuto, amplificando e dilatando le categorie e i mondi possibili, oltre l’apparenza di coesione e unità. Cade quel mito del Paese unito e uniforme e lascia lo spazio ad un’esplosione di ricchezza tutta da scoprire e raccontare. Proprio sulla base di questa caleidoscopica visione della realtà ecco che l’identità, lungi dall’essere considerata stabile e fissa, prende vita sotto forma di una camaleontica essenza, multicolore e multiforme, incessantemente in moto e per questo impossibile da arrestare e fotografare in una forma che vorrebbe dirsi definitiva.

Nel caso specifico, oggetto di successivo approfondimento, parleremo di migranti e di processi di inclusione e di integrazione sociale, con particolare attenzione al contesto toscano, avendo sullo sfondo la situazione storico-normativa italiana e la legislazione europea e internazionale. Nel contesto di un discorso sulla costruzione identitaria, merita pertanto di essere approfondito un ragionamento sull’identità del migrante, sulla sua costruzione e ri-costruzione, sulle negoziazioni e sui compromessi, sulle negazioni e i rigetti socio-culturali rispetto al “chi sono” e al “come gli altri mi identificano”. L’identità di un essere umano si costruisce a partire dal vissuto in un determinato contesto, è intrecciata a relazioni e a modi di vivere, a ruoli e identità che hanno senso solo se rapportati e vissuti in un tempo e uno spazio definiti. Migrare significa sperimentare tradizioni e modi di vita differenti da quelli conosciuti, significa

dunque sentirsi spaesati, smarriti, confusi, insicuri. Non a caso l'antropologa statunitense Cora Alice DuBois parlò, negli anni Cinquanta, di *shock culturale*⁹, riferendosi alla panoramica di sentimenti che l'antropologo stesso sperimentava entrando a contatto con culture diverse. Quell'identità sfaccettata e ricca che lo straniero si costruisce è in realtà l'identità di ogni individuo: "si può affermare che l'identità è sempre multiculturale, molteplice, plurale o plurima, che dir si voglia anche quando non si è vissuta una migrazione. Si può considerare inoltre che, rispetto alla costruzione identitaria di partenza, trasformazioni, gioco-forza, si producono nelle persone, adulti o minori, singoli o nuclei familiari che hanno vissuto, in prima persona o mediante i genitori, l'esperienza migratoria" (Lorenzini, 2017: 243).

⁹ Il termine fu poi ampliato nella sua sfera semantica andando a comprendere più genericamente la possibile reazione di qualsiasi individuo che si sposta dal luogo di origine per vivere altrove.

2. Problemi di riconoscimento: il razzismo

Ragionare sul ruolo degli stereotipi e dei pregiudizi nell'incontro e nel rapporto con l'Altro è importante all'interno di una riflessione sulle implicazioni della multiculturalità, nonché propedeutico ad un approfondimento sul fenomeno del razzismo. Il concetto di stereotipo è stato introdotto nelle scienze sociali da Walter Lippman negli anni Venti, durante un suo studio inerente ai processi sociali che contribuiscono alla formazione dell'opinione pubblica. Il termine stereotipo deriva dalle parole greche "stereos" (duro, solido) e "typos" (immagine, impronta) ed è utilizzato sia in ambito tipografico per indicare il procedimento di stampa mediante l'utilizzo di uno stampo che consente la riproduzione identica delle copie, ma assume anche il significato di "opinione precostituita, generalizzata e semplicistica, che non si fonda cioè sulla valutazione personale dei singoli casi ma si ripete meccanicamente, su persone o avvenimenti e situazioni" (Treccani.it). Fu Lippman che decise di utilizzare il termine stereotipo per identificare un atteggiamento sociale adottato allo scopo di descrivere in modo semplificato aspetti della realtà sociale. Bolognesi (2017) identifica lo stereotipo come un'immagine rigida e grossolana che serve per rendere maggiormente semplice e comprensibile la realtà sociale. La definizione che Pierre-André Taguieff dà del termine stereotipo ne precisa anche i processi che lo originano e definiscono:

immagine rigida, che fa parte delle rappresentazioni sociali disponibili. Più precisamente, nell'ambito della psicologia sociale: 1. Idea fissa standardizzata associata a una categoria: "pigrizia" associata ai "neri", "cupidigia" agli "ebrei", "violenza" agli "arabi", sono tutti stereotipi negativi. 2. Modo di categorizzare rigido e persistente (che resiste ai cambiamenti) di questo o quel gruppo umano, che deforma e impoverisce la realtà sociale di cui fornisce una griglia di lettura semplificatrice, e la cui funzione consiste nel razionalizzare il comportamento del soggetto nei confronti del gruppo categorizzato. 3. Il processo di categorizzazione implica, da una parte, un'accentuazione delle differenze tra il gruppo di appartenenza e gli altri gruppi (effetto di contrasto), e, dall'altra, un'accentuazione delle

somiglianze sia all'interno del gruppo di appartenenza che all'interno degli altri gruppi (effetto d'assimilazione) (2020: 117-118).

La rigidità e la persistenza, caratteristiche dello stereotipo, rendono il pensare e l'agire umano lenti e resistenti al cambiamento. Molto spesso questa rigidità ha come conseguenza la messa in atto di comportamenti di esclusione nei confronti dei soggetti considerati diversi, ed essendo poi un atteggiamento sociale esso è comune e diffuso all'interno del medesimo gruppo umano, il che tende a rafforzare l'unità del gruppo stesso. Lippman anticipò alcuni punti essenziali che diverranno centrali nelle successive analisi sul termine e sulle sue implicazioni. Una caratteristica introdotta da Lippman concerne il fatto che il processo di semplificazione della realtà non avviene in modo accidentale bensì secondo modalità stabilite culturalmente. Mazzara, non a caso, identifica nello stereotipo il “*nucleo cognitivo del pregiudizio*, vale a dire l'insieme degli elementi di informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti” (2010:155). Si può distinguere un'accezione più ampia e neutra dello stereotipo, da un'accezione più specifica e socialmente connotata. La prima fa riferimento ai processi mentali e al loro modo di funzionare e può riferirsi anche a oggetti, avendo valenza sia positiva che negativa. La seconda, pur partendo sempre dalla necessità di organizzare e selezionare le informazioni al fine di disporre di idee semplificate e stabili, si applica ai gruppi sociali, e in special modo alle immagini/credenze negative su di essi. Mazzara evidenzia poi anche alcune variabili attraverso le quali si può spiegare il funzionamento degli stereotipi. La prima è il grado di *condivisione sociale* degli stereotipi, vale a dire “la misura in cui una certa immagine, nel caso specifico negativa e relativa a un gruppo sociale definito, viene condivisa da un altro gruppo sociale, o risulta comunque abbastanza comune nell'ambito di una certa cultura” (2010:168). Secondo alcune teorie lo stereotipo è una tendenza tipica dei singoli, i quali poi si lasciano più o meno permeare dall'influenza delle idee e credenze degli altri soggetti; secondo altre teorie invece è indispensabile un certo livello di condivisione sociale, altrimenti non si può parlare di stereotipo. La seconda variabile è il livello di *generalizzazione*, ossia la misura in cui quelle caratteristiche sono attribuibili in maniera più o meno omogenea ad un gruppo. Le varie teorie rappresentano posizioni diverse e alcune più di altre

ritengono essenziale che il gruppo bersaglio sia percepito come omogeneo. La terza variabile riguarda il grado di *rigidità* degli stereotipi stessi.

Connessi agli stereotipi, molto spesso, vi sono i pregiudizi. Ciascuno di noi pensa ed agisce sulla base di specifici orientamenti e valutazioni che fanno parte del proprio bagaglio di conoscenze e valori culturali e ideologici, dai quali viene condizionato, in maniera più o meno consapevole. Le prime riflessioni sul pregiudizio sono molto antiche e risalgono alla tradizione filosofica occidentale, rappresentata da Bacone, Galileo, Spinoza. Bacone agli inizi del Seicento fornì una trattazione di quelli che classificò come errori della mente, attribuendo loro la funzione di allontanare la reale conoscenza del mondo all'uomo, i cosiddetti *idola*. Per quanto concerne le scienze sociali è stato lo studioso Gordon Allport a introdurre il tema, analizzando i dispositivi che generano il pregiudizio. Allport definisce il pregiudizio come “un atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo” (Allport, 1973:7). Nelle scienze sociali l'analisi del pregiudizio si indirizzò verso specifici gruppi umani piuttosto che verso eventi o fatti. Del termine se ne possono dare varie spiegazioni, da quella massimamente estesa, secondo la quale il pregiudizio sarebbe il giudizio antecedente all'esperienza o in assenza di esperienza, a quella massimamente ristretta che intende in pregiudizio come la tendenza a considerare l'altro in modo ingiustificatamente sfavorevole. Riprendendo ancora una volta le parole di Pierre-André Taguieff (2020:116) evidenziamo una definizione precisa e puntuale del termine pregiudizio:

1. Opinione preconcepita, socialmente appresa, condivisa dai membri di un gruppo, e che può essere favorevole o sfavorevole alla categoria presa di mira.
2. Attitudine negativa, sfavorevole, o persino ostile, e carica di affettività, nei confronti di individui etichettati sotto una determinata categoria.
3. Credenza rigida che si fonda su un'impropria generalizzazione e su un errore di giudizio, che consiste nell'attribuire tratti stereotipati a diversi gruppi umani (razze, etnie, nazioni, ecc.)

Anche dalle parole di Taguieff si comprende come il pregiudizio abbia una sua radice sociale, contribuisca ad innescare cariche affettive e conduca spesso ad errori di giudizio.

Sia i pregiudizi che gli stereotipi sono molto comuni, contribuiscono a orientare il nostro agire quotidiano e ve ne sono di vario tipo. Essendo spesso causa di errori di valutazione e contribuendo a ostacolare i rapporti tra esseri umani, Mazzara parla del pregiudizio etnico-razziale come di uno dei più comuni ed antichi. Guardando al contesto statunitense, ad esempio, paese di lunga tradizione interetnica, ove da molto tempo ormai si studiano questi fenomeni, si comprende come tale pregiudizio sia mutato nella forma piuttosto che nel contenuto: siamo passati da un pregiudizio esplicitato a pregiudizi che solo in maniera velata fanno trasparire intolleranze e resistenze. “In definitiva possiamo dire dunque che si è verificato un passaggio dalla vecchia forma esplicita e arrogante di pregiudizio, che accettava o sosteneva attivamente il razzismo, a forme più moderne e più morbide, spesso occulte ma non per questo meno pericolose, di esclusione e ostilità” (Mazzara, 2020: 357). Il pregiudizio più diffuso rispetto alle differenze etniche implica la *distorsione nella percezione e nella valutazione* dei caratteri e dei fenomeni riguardanti certi gruppi umani. Un esempio tipico è la credenza che le minoranze siano maggiormente coinvolte in atti criminali. Nei contesti di recente immigrazione i pregiudizi nei confronti degli immigrati sono assai diffusi. Sebbene un paese come l’Italia sia costituzionalmente aperto e rispettoso delle differenze assistiamo ancora oggi a episodi che manifestano pregiudizi nei confronti degli immigrati. Un esempio in tal senso è la sopravvalutazione/distorsione del fenomeno migratorio stesso, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, da cui deriva una reazione di allarme (non a caso si parla di “emergenza”), una necessità di difendersi, la quale spesso è anticamera di fenomeni di intolleranza e razzismo. Mazzara ha messo in luce una seconda tipologia di stereotipi diffusa, quella riguardante i *caratteri nazionali*:

“L’idea di base è che i diversi gruppi nazionali siano caratterizzati da una sufficiente omogeneità dal punto di vista della sensibilità, delle attitudini, delle disposizioni comportamentali, degli orientamenti valutativi, tanto da potersi parlare appunto di uno specifico carattere tipico di quella nazione, il quale risulterebbe non solo da una

comune matrice culturale, ma anche proprio dalla larga diffusione di determinati tratti psicologici” (2010: 435).

Il vero nodo della questione sta nel confine tra lo stereotipo come strumento di previsione e controllo che semplifica il rapporto con la realtà sociale, e lo stereotipo come elemento mediante il quale la realtà viene distorta.

Esistono diverse interpretazioni teoriche che cercano di spiegare la formazione di stereotipi e pregiudizi, in particolare qui ci rifaremo alla lettura fornita da Mazzara, il quale ha individuato due criteri che permettono di apportare un distinguo tra le teorie più diffuse. Il primo criterio è relativo all'ordinarietà o all'eccezionalità del pregiudizio o dello stereotipo: da un lato l'idea che gli stereotipi e i pregiudizi si originino in base a processi ordinari e tipici della natura umana; dall'altro la convinzione che si tratti di fenomeni eccezionali, che si sviluppano in situazioni anormali ove sono presenti condizioni patologiche individuali e/o sociali. Sia i processi ordinari che quelli eccezionali alla base di pregiudizi e di stereotipi possono coinvolgere i singoli (livello individuale) o i gruppi (livello sociale). Per spiegare le basi dell'ordinarietà di pregiudizi e stereotipi possiamo fare riferimento ad alcuni filoni di studi. Il primo di essi, citato da Mazzara, fa riferimento all'esistenza, nel genere umano, di una generica ostilità verso la diversità. Questo atteggiamento sarebbe radicato nell'essere umano al punto tale da non poterlo mai sradicare completamente. Mazzara parla di “spiegazione sociobiologica” (2020:836) per intendere quella predisposizione istintuale che porta l'essere umano a individuare somiglianze tra i membri del proprio gruppo umano e differenze sostanziali nei confronti degli altri gruppi. Nell'ambito di questi studi vi sono anche prospettive che evidenziano una caratteristica opposta, ma altrettanto tipica del genere umano, ossia la tendenza alla cooperazione e alla solidarietà. Secondo Cavalli-Sforza la selezione naturale sarebbe avvenuta attraverso l'intreccio di queste due opposte tendenze, quella alla chiusura e quella all'apertura. Questo tipo di spiegazioni sociobiologiche possono essere utili, ma hanno il limite di non riuscire a presentare la complessità dei fenomeni sociali e culturali entro i quali vivono gli esseri umani. Molto più diffuse sono le spiegazioni che fanno riferimento ai meccanismi della mente umana, le cosiddette “spiegazioni cognitive”. Seguendo queste teorie la mente umana ha la necessità di organizzare e di comprendere velocemente i contenuti e le informazioni derivate dall'esperienza, finendo per attuare alcuni meccanismi di

semplificazione. Uno di questi meccanismi è la *categorizzazione*. Categorizzare permette di semplificare il processo di conoscenza del mondo. La categorizzazione si basa sulla capacità dell'individuo di saper differenziare ciò che incontra e includerlo in categorie. Includere un soggetto o un fenomeno in una categoria ha come conseguenza l'attuazione di una serie di comportamenti e risposte ritenute adeguate e conformi rispetto ad esso. Categorie che vengono utilizzate dal singolo in forza della sua appartenenza ad un determinato gruppo sociale, dunque espressione di meccanismi condivisi. Nel momento in cui diamo significato a quella categoria, attribuendole certe caratteristiche specifiche, tendiamo successivamente ad allargarne i requisiti di base che la identificano, includendo tra di essi anche aspetti soggettivi relativi ai tratti di personalità e alle qualità morali di quel gruppo. Questa dilatazione semantica porta a stabilire una corrispondenza tra la definizione oggettiva di quella categoria e la definizione soggettiva. Possiamo fare un esempio: dalla categoria degli avvocati mi aspetto individui esperti di leggi e norme, e in conseguenza, dilatando le caratteristiche oltre il dato oggettivo, posso pensare che gli avvocati siano anche moralmente retti e incorruttibili. Questa modalità di pensiero prende il nome di *inferenza*. Il processo di inferenza “ci porta a prevedere la corrispondenza fra certi tratti immediatamente rilevabili e certe più nascoste caratteristiche soggettive e disposizioni comportamentali; esso può indurci in errore in alcuni casi”(2010: 941) ma, come afferma Mazzara, è anche molto utile nelle scelte che operiamo poiché aiuta a prevedere certi fatti o comportamenti.

Per evidenziare la differenza tra stereotipi e pregiudizi Bolognesi (2017) spiega che mentre i primi sarebbero l'esito di processi di generalizzazione in sé neutri, i secondi contribuirebbero a caricarli di giudizi di valore. Per dirla con Bolognesi “il pregiudizio implica lo stereotipo, ossia la costruzione di una categoria sociale in qualche modo oggettiva e contrassegnata da proprie caratteristiche” (2017: 87). Ma se la formazione dello stereotipo può apparire come processo abituale e sostanzialmente neutro, non si può dire lo stesso del suo contenuto: la creazione dello stereotipo è culturalmente connotata, pertanto, i suoi contenuti rispecchiano significati e valori del contesto di origine. Le pratiche discorsive sono un altro elemento che Mazzara introduce nella spiegazione del processo costruzione di stereotipi e pregiudizi. Secondo questo approccio, oggetto di numerosi studi, il discorso è luogo di produzione di significati e

rappresentazioni condivise che restituiscono ai soggetti una determinata visione della realtà. Non possiamo pensare che un determinato punto di vista sul reale possa essere frutto del caso, altrimenti lo sforzo educativo verrebbe meno e non sarebbe possibile intervenire cercando di orientare il nostro presente e il nostro futuro. Verrebbe meno lo sforzo della pedagogia di riflettere e orientare l'uomo nel suo rapporto con il mondo. L'essere umano cambia continuamente nel corso della sua esistenza e la pedagogia può offrire l'orizzonte entro il quale direzionare pensieri e azioni che favoriscano il rispetto dell'altro e la tutela dell'uomo e del globo. In tal senso la riflessione pedagogica interculturale è utile anche allo scopo di analizzare i processi di categorizzazione e di creazione di stereotipi e pregiudizi, mettendo a punto strategie e processi capaci di controllare questi meccanismi, e là dove sia utile anche agire per decostruirli. La riflessione psicologica si è soffermata sui meccanismi di riproduzione e di variazione degli stereotipi e dei pregiudizi, e la pedagogia trae da questa spunti interessanti per l'attivazione di percorsi interculturali che si originino dall'importanza del rispetto e dell'accoglienza dell'altro. Per un educatore è necessario l'apporto di simili riflessioni al fine di assumere consapevolezza essenziali per la propria professionalità. Possiamo agire secondo stereotipi e pregiudizi, ma esserne consapevoli è importante poiché consente di agire razionalmente e intenzionalmente su noi stessi prima ancora che sugli altri. Comprendere che l'immagine che ho dell'altro è parziale, frutto di una mia elaborazione, mi aiuta nello sforzo di divenire più attento all'altro, meno prevenuto e maggiormente capace di accoglierlo. Accogliere l'altro in tal senso è anche uno sforzo notevole, dal momento in cui la via più semplice sarebbe quella di categorizzarlo, stereotiparlo e avere di esso un quadro in apparenza chiaro e soprattutto immediato. Un processo fatto di consapevolezza ed intenzionalità, attivato anche grazie alla riflessione pedagogica, che nell'ambito di questo discorso non può non chiamare in causa un fenomeno come quello del razzismo: un tema/problema del nostro tempo, intrecciato alla riflessione su pregiudizi e stereotipi, inscindibilmente legato al rapporto tra esseri umani e attualmente evidente in una società sempre più aperta, interconnessa, una società mondiale. La pedagogia, ancora una volta, si avvale degli apporti di altre discipline per elaborare una visione del fenomeno del razzismo capace di generare un impegno educativo improntato al pluralismo e alla complessità.

Il razzismo è un fenomeno multiforme e spesso sfuggente, è frutto di una logica che mira a separare ed escludere, ma che prima di tutto necessita di classificazioni. Aime¹⁰ come Mazzara prende in esame il meccanismo di classificazione, considerandolo alla base di fenomeni di esclusione e di rifiuto del diverso.¹¹ L'antropologo afferma che una delle prime operazioni di "riordino del mondo" ha portato alla distinzione tra natura e cultura, nella presunzione di una possibile e netta separazione. Parlare di classificazione rimanda ad un'operazione autorevole, attuata da studiosi e scienziati e perciò fondativa di un principio di verità, una verità indiscutibile, quella della scienza, che ha impiegato decenni, talvolta secoli per essere discussa e sottoposta a decostruzione e riflessione critica. La concezione fallibilistica della conoscenza e del metodo scientifico verrà inaugurata solo a partire dal XX secolo, e non si affermerà senza resistenze.¹² Prima ancora che venisse coniato il termine razzismo si affermarono varie classificazioni e con l'Illuminismo accadde che molti di quelli che prima erano solo pregiudizi assunsero uno statuto "scientifico", come se fossero divenuti verità assoluta. Eccoci alle prime classificazioni: siamo nel '700 e il primo studioso a intraprendere questo percorso fu Linneo, medico, botanico e naturalista svedese, considerato il padre della moderna classificazione scientifica degli organismi viventi. Linneo divise gli uomini in quattro varietà e a ciascuna attribuì caratteristiche comportamentali specifiche:

- *europæus albus*: sanguigni, acutissimi, e ricchi di inventiva,
- *americanus rubescens*: collerici, ilari e governati dalla tradizione,
- *asiaticus fuscus*: malinconici, occhi foschi, severi, avari, governati dalle opinioni,
- *africanus niger*: flemmatici, negligenti, privi di pudore e governati dall'arbitrio.

¹⁰Marco Aime, antropologo, qui citato in riferimento ai suoi studi sul razzismo (vedi bibliografia).

¹¹La riflessione antropologica si intreccia con quella sociologica e pedagogia nell'ottica di restituire una visione sufficientemente complessa del fenomeno del razzismo.

¹²Tra i maggiori sostenitori di questa concezione della conoscenza come processo costantemente in movimento, in tensione verso la verità, ma lontana dal raggiungerla, vi è il filosofo della scienza Karl Popper (1902-1994). Popper mise in luce il carattere provvisorio della conoscenza e la conseguente necessità di stimolarla allo scopo di mantenerla sempre attiva, riflessiva e capace di mostrarsi nella sua autentica incertezza.

Ecco qui all'opera la prima classificazione che non fa altro che mischiare caratteristiche fisiche con elementi comportamentali, la maggior parte basati su pregiudizi. Sebbene certi modelli classificatori risultino superati quello che emerge va oltre lo specifico intento classificatorio ed è esplicabile nella disuguaglianza di potere tra i due gruppi, quello dei classificatori e quello dei classificati. Per dirla con Foucault, dietro alla classificazione c'è un chiaro rapporto di forza: chi classifica ha più potere del classificato e si pone perciò in una posizione di vantaggio su quest'ultimo, espressa anche a partire dai termini della classificazione. "Il discorso trasmette e produce potere; lo rafforza"¹³ Tuttavia è proprio il carattere relazionale dei rapporti di potere, secondo Foucault a rendere indispensabile l'esistenza di un bersaglio, di un avversario, poiché senza questo gioco delle parti non esisterebbe nessun potere capace di dirsi tale. Per indagare come questa disparità di potere porti a fenomeni di razzismo dobbiamo partire da un'indagine sul razzismo stesso, spiegando il senso e la portata del fenomeno nelle sue pieghe spazio/temporali. La parola razzismo nasce in Francia negli anni Venti, ma la sua diffusione si avrà solo a partire dal decennio successivo. "La comparsa di un termine, che in più è un termine in -'ismo', nel vocabolario generale, non costituisce un buon indicatore dell'emergere di un sistema di rappresentazioni e di credenze, come il 'razzismo', la cui particolarità è da rinviare a molteplici contesti storici" (Taguieff, 2020:18). Sebbene l'origine del termine sia recente, occorre indagare più a fondo per comprenderne le origini e le cause. Pierre-André Taguieff esplora le radici del fenomeno e sviluppa un interessante percorso di analisi che di seguito tratteremo. Due sono, a suo avviso, le correnti interpretative fondamentali, che si organizzano intorno a idee nettamente in contrasto tra loro: la *teoria antropologica o continuista* e la *teoria modernista*. Secondo la visione antropologica il razzismo è comune a tutti i gruppi umani, non potendo essere scisso da quella caratteristica universalmente presente in ogni gruppo umano: l'etnocentrismo¹⁴. Razzismo ed etnocentrismo non vengono fatti

¹³Cfr. Foucault, M. (2016). *La volontà di sapere*.

¹⁴Etnocentrismo: "attitudine di autopreferenza di gruppo universalmente osservabile. 1. Tendenza a valutare ogni cosa secondo i valori e le norme proprie al gruppo di appartenenza del soggetto, come se questo gruppo fosse l'unico modello di riferimento. 2. Tendenza propria ai membri di ogni gruppo umano a credersi migliori dei membri degli altri gruppi, o a immaginare di essere i soli veri esseri umani. 3. Coppia di attitudini favorevoli nei confronti all'endogruppo e di attitudini sfavorevoli

coincidere sebbene il razzismo riattiverebbe dell'etnocentrismo gli istinti primordiali di autoconservazione, autodifesa e di autopreferenza verso se stessi a scapito degli altri. In altre parole, per dirla con Lorenzini, "nell'etnocentrismo è individuata la fonte del razzismo che ne costituirebbe un derivato moderno" (2017:125). Taguieff mette in guardia rispetto a una riduzione del razzismo ad un comportamento di tipo etnocentrico, se così fosse infatti la lotta al razzismo non potrebbe neppure essere intrapresa dal momento che appare assai arduo disfarsi di tendenze insite e connaturate all'essere umano.

Seguendo la visione modernista il razzismo si sarebbe originato in epoca moderna, a partire dal XV-XVI secolo, seguendo varie direttrici, tanto che non è possibile parlare di processo cumulativo. L'invariante che Taguieff rintraccia in questo razzismo della modernità è la messa in questione dell'unità del genere umano, la cui conseguenza si traduce nella varietà insita alla specie, ossia le razze in senso tassonomico. L'emergere del razzismo, secondo la teoria modernista, non è casuale, esso coincide con il vacillamento della visione cristiana del mondo, una visione unitaria del genere umano, espressa dalla tesi monogenista¹⁵. Caduta la visione monogenista si apre la possibilità di classificare il genere umano, così la tesi poligenista¹⁶ si fa strada e viene avvalorata dalla scienza. Di questa visione modernista del razzismo Taguieff ne identifica tre varianti. La prima è la *teoria modernista ristretta*: il razzismo nasce dalla smania classificatoria diffusasi a partire dal XVIII, ad opera dei primi naturalisti-antropologi,

rispetto agli esogruppi, i quali sono oggetto di pregiudizi e di stereotipi negativi, accompagnati da disprezzo o avversione" cfr Taguieff, 2020:114.

¹⁵Monogenismo: "1. Dottrina secondo cui tutti gli esseri umani, o tutte le varietà umane, derivano da un ceppo comune o da un solo e identico tipo primitivo. 2. Credenza, d'origine biblica, nell'unità d'origine di tutti i gruppi che formano la specie umana: gli esseri umani sono tutti 'figli di uno stesso Padre. 3. Dottrina dell'unità fisica, intellettuale e morale della specie umana, che presuppone l'esistenza di una 'natura umana' così come il carattere accidentale o contingente della differenziazione razziale, spesso considerata come trascurabile". Cfr. Taguieff, 2020:115.

¹⁶Tesi poligenista, da poligenismo: "1. Dottrina secondo cui la specie umana attualmente osservabile deriva da più ceppi distinti, da cui proverrebbero le razze umane. 2. Dottrina della creazione o della comparsa separata delle razze umane, secondo cui la specie umana è apparsa in diversi luoghi e in epoche diverse. 3. Teoria della pluralità delle 'specie umane, che identifica le razze umane come specie distinte e che nega l'esistenza di una 'natura umana'". Cfr Taguieff, 2020:116.

come lo stesso Linneo a cui fa riferimento anche Aime¹⁷. La seconda variante della teoria modernista è detta *teoria modernista ultraristretta*, sostenuta anche dal noto antropologo e filosofo francese Claude Lévi-Strauss. I sostenitori di questa teoria ritengono che si possa parlare di razzismo solo quando vi sia un nesso causale tra razza e cultura, razza e intelligenza. In tale prospettiva il termine razzismo viene usato solo per rinviare alle dottrine e alle pratiche derivate dalle teorie pseudoscientifiche delineatesi a partire dalla fine del XVIII secolo e smentite poi nel corso del XX secolo. Il nesso causale “una razza-una cultura” oggi è stato scientificamente smentito: il fondamento scientifico alla base dell’esistenza delle razze umane è crollato e con esso la tesi dell’esistenza delle razze stesse. Benché Taguieff riconosca i problemi derivati da un uso troppo ampio del termine razzismo, non si accorda neppure all’orientamento interpretativo della teoria ultraristretta poiché rintraccia alcuni limiti in atteggiamenti, attitudini e comportamenti ricondotti alla teoria del determinismo razziale, che a suo avviso vengono superati dalla visione modernista ampia. La teoria modernista ampia tende ad allargare la visione modernista includendo al suo interno anche alcune forme cosiddette “prerazziali” del razzismo, definite anche forme di “protorazzismo moderno”. Tali forme di prerazzismo compaiono indipendentemente dalla classificazione del genere umano in razze: sono tutte quelle modalità di esclusione che chiamano in causa la purezza del sangue (*limpieza de sangre*), l’eredità e il colore della pelle e che hanno anticipato l’epoca della smania classificatoria, essendosi sviluppate a partire dal XV secolo. Siamo in Spagna e in Portogallo alla fine del ‘400 quando si diffonde l’*estatutos de limpieza de sangre* volto a discriminare gli ebrei, impedendo loro l’accesso a cariche e privilegi sociali. “Il criterio della ‘purezza del sangue’ diventa più importante di quello della purezza della fede” (Taguieff, 2020:31), e l’origine impura viene considerata ereditaria. Si parla di statuti (*estatutos*) poiché questa discriminazione si fonda su una legislazione altrettanto discriminatoria, e di conseguenza diventa vana anche la conversione religiosa, in precedenza viatico per l’espiazione delle proprie “colpe”. Taguieff sostiene che i due tratti costitutivi di questa forma di protorazzismo iberico siano una visione negativa e repulsiva degli ebrei, unita alla convinzione circa l’ereditarietà dei difetti e dei vizi attribuitigli. Ecco che siamo

¹⁷Cfr. Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*.

in grado di individuare, sulla scorta dell'analisi di Taguieff, un criterio pratico del razzismo: “esso istituisce le categorie di inconvertibili e di inassimilabili, condanna, senza esclusione, tutti coloro che vengono considerati come rappresentanti di un gruppo ‘impuro’ a essere rifiutati dal gruppo ‘puro’, erige una barriera assoluta tra ‘Noi’ e ‘gli Altri’” (Taguieff: 35). Qui siamo di fronte a un pensiero e ad una pratica di tipo essenzialistico¹⁸ in quanto il diverso è tale nella sua essenza biologico-somatica. Quella iberica non è stata l'unica forma di protorazzismo occidentale: anche lo schiavismo e lo sfruttamento coloniale dei popoli di pelle scura ne sono un esempio lampante. Per gli schiavisti gli individui di pelle scura non avevano libertà di autodeterminazione e su ciò si fondava la formulazione del pregiudizio razziale. Nella Francia di Luigi XIV venne addirittura istituito un codice, chiamato *Code noir*, nel quale erano raccolte le disposizioni sulla vita e sul trattamento degli schiavi. La pelle era ed è “il confine estremo del corpo [...] il colore conta, conta molto, perché spesso associamo alle diversità cromatiche dei significati profondamente culturali” (Aime, 2020:15). Tra tutti i “diversi” ve ne sono poi alcuni particolarmente “*altri*”: i neri, e ciò è dimostrato anche dall'utilizzo dell'espressione “uomo di colore”, come se le altre etnie non avessero caratteristiche cromatiche identificabili. Ancora Aime afferma: “la pelle diventa così elemento ancestrale, proiezione del diverso in chiave negativa, e riduce l'individuo a corpo” (p.31). L'altro è così, molto spesso, identificato superficialmente attraverso la rapida traduzione di stimoli percettivi in significati e schemi comprensibili, stabili ma anche carichi di pregiudizi. Il terzo esempio di protorazzismo, brevemente menzionato da Taguieff, riguarda la dottrina aristocratica francese, detta anche “dottrina delle due razze”, riferendosi alla contrapposizione tra nobili e plebei. I nobili erano i discendenti dei Franchi e i plebei dei Galli, i vinti. Queste tre esemplificazioni di protorazzismo hanno in comune un aspetto cruciale, utile alla definizione del termine razzismo: “la lampante arbitrarietà di operazioni di ‘costruzione’ dell'altro, nella sua presunta impurezza irreversibile, quale passaggio strumentalmente necessario a giustificare l'inferiorizzazione, lo sfruttamento, la

¹⁸Essenzialistico da “essenzialismo”: “Modo di pensiero che consiste nell'attribuire a tutti i membri di un gruppo, e tendenzialmente solo ad essi, alcune caratteristiche, spiegandole in base alla natura o all'essenza del gruppo (in base alle sue disposizioni naturali) più che in base ai fattori relativi alla situazione.” Cfr Taguieff, 2020:112.

persecuzione” (Lorenzini: 2017, 135). Dall’analisi effettuata da Taguieff la teoria modernista ampia sembra essere la più fedele alla realtà storica: non sarebbe il pensiero scientifico-tassonomico ad aver “creato” il razzismo, sebbene lo abbia avallato e sostenuto. Questa posizione si esplica a partire dalla constatazione che sono emerse, in periodi e luoghi diversi, varie e differenti tradizioni di pensiero capaci di escludere, separare e condannare l’altro. Dunque, a ben vedere, appare forse più legittimo parlare di razzismi, evidenziando così quella pluralità di manifestazioni e forme che il fenomeno ha assunto nel tempo e assume ancora oggi. Rifuggendo dal rischio di una dilatazione semantica che annerirebbe la riflessione e ne confonderebbe i termini, ancora Taguieff evidenzia *le couer* di questi razzismi, lo mette a fuoco contro il rischio di dispersione di senso e di valore. Taguieff (2020: 51-51) parla infatti di “nucleo duro” per intendere l’*humus* che soggiace ad ogni forma di razzismo, ossia l’ossessione per la mescolanza, la “paura panica” della non distinzione e della perdita dei tratti peculiari della propria identità.

Nel 1965 il premio Nobel per la medicina Francois Jacob affermò che non aveva alcun senso parlare di razza, serviva solo a cristallizzare la nostra visione della realtà. Tuttavia le narrazioni sono ben più dure da demolire e anche là dove la scienza escluda l’esistenza delle razze umane, ciò che negli anni si è sedimentato come contenuto culturale è difficilmente rimuovibile. L’allora candidato alla presidenza della regione Lombardia nel 2018 Attilio Fontana dichiarava: “non possiamo accettare tutti gli immigrati che arrivano: dobbiamo decidere se la nostra etnia, la nostra razza bianca, la nostra società devono continuare ad esistere o devono essere cancellate”¹⁹.

“Potremmo arrivare a dire che l’idea di razza è rassicurante, mette le cose al suo posto, semplifica la realtà, riducendola a pochi elementi ben definiti dei quali essa riassume ogni caratteristica” (Aime, 2020). Parlare di razza ha in sé una “forza semplificatrice”, per dirla con Aime, perché riduce questioni molto complesse ad un banale schema classificatorio; ha un potere auto-gratificante perché mette al centro, al primo posto, la razza di chi parla, di coloro che hanno il potere di classificare. Chi nomina ha potere necessario per farlo: una considerazione questa che chiama in causa le riflessioni bourdeusiane sul “capitale simbolico”, ossia quel capitale incorporato costituito di

¹⁹ <https://parlamentonews.it/migranti-fontana-non-possiamo-accettarli-a-rischio-la-razza-bianca/>, ultima consultazione avvenuta il 19/11/2020 alle ore 10.39

abitudini, modi di pensare e di comportarsi relativi alla distribuzione del potere all'interno di un determinato campo. Il capitale simbolico come proprietà acquisita e condivisa, ritenuta degna di valore in forza della sua diffusione sociale risulta capace di orientare modi di pensare e di agire.

Dopo la caduta delle dittature occidentali del secolo scorso si afferma un sentimento antirazzista che non ha più paura di proclamarsi come tale e di manifestarsi nelle sue idee e azioni. Da oltre cinquanta anni anche l'UNESCO ha riconosciuto che le dottrine razziste non hanno alcun fondamento scientifico²⁰. Tuttavia, questo non ci preserva, e dobbiamo esserne consapevoli, dalle forme attuali di razzismo, identificate da Taguieff come forme di neorazzismo, presenti in un'epoca dichiaratamente antirazzista, postnazista. L'affermazione del neorazzismo ha aggirato le modalità attraverso le quali il razzismo tradizionalmente si manifestava scoprendo e percorrendo nuove vie altrettanto pervasive. Il discorso di Taguieff si accorda col pensiero di Aime: entrambi infatti sostengono che nelle nuove forme di razzismo la matrice fondativa non sia più da ricercarsi nella razza, bensì nella cultura.

Il ragionamento necessita dunque di essere spostato su un altro piano: l'essere umano non è dotato di sola ragione ed ogni elemento che tocca la sfera percettiva alimenta reazioni emotive che influenzano pensiero ed azione. Se concettualmente la "razza" oggi vive è perché le diamo la possibilità, rifondandola continuamente attraverso narrazioni ed agiti. Oggi il razzismo non si basa più soltanto su presunte differenze biologiche ma anche, e molto spesso, su differenze di tipo *culturale*. C'è poi un'ulteriore distinzione che entrambi gli autori, Aime e Taguieff, richiamano, ossia quella tra il razzismo elaborato e il razzismo ordinario: il primo è un razzismo dottrinale, concettualmente sviluppato; il secondo deriva da un insieme di rappresentazioni, di cui spesso non si ha coscienza e dalle quali non deriva una precisa dottrina.

²⁰Nel 1967 l'UNESCO promulga una terza dichiarazione (*Dichiarazione sulla razza e il pregiudizio razziale*), a seguito di quelle del 1950 e del 1951. Le prime due dichiarazioni, dette "statement" non furono considerate abbastanza solide dal punto di vista scientifico, pertanto nel 1967 venne maggiormente chiarificata la totale insussistenza di una qualsiasi base scientifica alla teoria sull'esistenza delle razze umane. Allo statement del 1967 seguirà la *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali* del novembre 1978, nella quale si prospettano anche strumenti di intervento per la lotta al razzismo.

L'ottica diacronica con la quale è stato messo in luce in fenomeno del razzismo offre una traccia intelligibile per poterlo evidenziare ed affrontare nel presente, rimanendo consci dell'impossibilità di dare una definizione univoca e certa del fenomeno. Ancora Taguieff ci è utile nell'elaborazione di quello che lui identifica come "modello ideale di razzismo". La prima distinzione da evidenziare in tale modello è tra le caratteristiche cognitive e quelle pratiche del razzismo. Le caratteristiche cognitive sono attitudini e modi di pensare ricorrenti, distinguibili in tre generi di operazioni mentali. La prima consiste in una categorizzazione essenzialista degli individui o dei gruppi: tale operazione riconduce il singolo al medesimo *status* identificato per il suo gruppo di appartenenza. Discende da ciò la credenza che il genere umano sia frammentato in tanti gruppi o razze, svanendo così l'idea di una comune appartenenza. Le differenze tra gruppi umani vengono poi assolutizzate e rese insormontabili: "un ebreo è un ebreo" il che significa che tale individuo non è altro se non un ebreo, assume e riassume in sé la personificazione dell'ebreo. Non c'è spazio per l'individualità e l'unicità, quell'individuo è uno ma allo stesso tempo è quel gruppo umano a cui appartiene e con il quale coincide senza distinzione alcuna: ridotto a categoria egli perde l'identità come singolo. La seconda caratteristica cognitiva porta all'esclusione e stigmatizzazione di un certo gruppo umano, con tutti gli stereotipi negativi che ne conseguono. L'individuo che ha perso la propria individualità, disciolta in quella del gruppo di appartenenza, è esso stesso il male, e per tale ragione va tenuto a distanza. La terza caratteristica cognitiva attribuisce a certi gruppi umani un livello di civiltà inferiore, una sorta di *gap* costitutivo e ineliminabile che li rende non educabili, inassimilabili. È l'inferiorità come destino.

Come sappiamo il razzismo non si alimenta solo con pensieri e teorie, esso spesso si traduce in azioni e abitudini comportamentali. Queste vengono identificate da Taguieff come "caratteristiche pratico-sociali". In primo luogo, la segregazione, la messa al bando, la discriminazione di trattamento, l'espulsione dell'indesiderato. In secondo luogo, la persecuzione essenzialista, ossia condotta attraverso l'uso della violenza fisica. In terzo luogo, la volontà di sterminio per tutti i membri di quel gruppo umano. Dal quadro tracciato emerge il volto del razzismo, o meglio, emergono i tanti volti del razzismo, con le loro peculiarità e le comunanze, un razzismo ancora vivo, nei discorsi e nelle azioni, un razzismo spesso celato o malcelato, che si insinua nelle pieghe di

una politica che rimane in silenzio o che spesso si fa portatrice di stereotipi e pregiudizi che non fanno altro che alimentare l'odio e la discriminazione. Le implicazioni di questo fenomeno ci interessano, ed è imperativo, poiché la riflessione pedagogico-educativa deve fare i conti con la realtà, con la sua complessità e coi suoi fenomeni. Abitiamo una società multiculturale in cui lo spazio dell'incontro con le differenze/alterità è vissuto spesso con timori, resistenze e contraddizioni. Per questo la pedagogia, con il suo compito di formare e orientare dell'uomo, si misura con il presente, con questa epoca decantata nei suoi tratti più tipici: la globalizzazione, la multiculturalità, la flessibilità, la complessità. Di fronte allo spaesamento e alla perdita di solidità delle proprie identità nazionali, di fronte alla caduta delle grandi narrazioni del Novecento, di fronte ad un soggetto esposto e fragile solo l'educazione può salvarci, e lo spiega bene Franco Cambi:

in questa condizione di rinnovamento epocale, di sfida tra modelli culturali da parte del modello unico e vincente della Globalizzazione economica, in una società mondiale che è sempre più compatta e sempre più in fermento, satura anche di conflitti e, per ora, incapace di costruire un modello di convivenza planetaria [...], un ruolo *cruciale, decisivo, irrinunciabile* va (ed è) assegnato all'educazione. [...] Perché solo i suoi processi trasformano *in interiore homine*. Perché non possediamo altre pratiche teoriche che possano agire su questa frontiera sottile e complessa di trasformazioni di abitudini e valori, modelli e mentalità ecc. Non lo fa la sola politica, non la sola cultura, non lo fanno le sole altre prassi sociali. (Cambi, 2020: 58-59).

3. L'immigrazione in Italia: un quadro diacronico di normative e processi

Il fenomeno migratorio ha inciso nel nostro Paese in maniera significativa solo a partire dagli ultimi decenni del Novecento. L'Italia non aveva, nella sua storia di nazione, sperimentato niente di simile e si considerava, seppure in maniera superficiale, monoculturale. Prima di addentrarci nella disamina del quadro legislativo italiano circa il fenomeno migratorio occorre definire e circoscrivere il concetto stesso di "immigrazione", con le sue ricadute e specificità rispetto al contesto italiano. L'immigrazione si definisce come l'ingresso e l'insediamento in un territorio di individui provenienti da altri paesi o regioni.²¹ Nel contesto UE nel 2012 è stato elaborato il *Glossario sull'asilo e la migrazione*, nel quale viene data una definizione più ristretta di questo termine: "azione con la quale una persona stabilisce la sua dimora abituale nel territorio di uno Stato membro per un periodo minimo di dodici mesi, o che si presume sia tale, dopo aver avuto in precedenza la propria dimora abituale in un altro Stato membro o in un paese terzo"²²

L'individuo si ancora alla Nazione nel tentativo di rafforzare la propria identità, nella volontà di trovare in essa il porto sicuro, il vessillo da innalzare qualora si debba rispondere di noi stessi, come se non vi fosse eccedenza nel singolo, come se esso coincidesse e si riducesse alla definizione data al gruppo al quale appartiene. Da ciò deriva il fatto che l'immigrazione si traduce in una costruzione di confini tra gruppi umani. Partendo da questa premessa possiamo definire anche il concetto di immigrato, basandoci sulla definizione contenuta nel medesimo glossario sopra citato:

In termini generali, una persona non residente (cittadino o straniero) che arriva in uno Stato con l'intenzione di rimanere per un periodo superiore a un anno. Nel contesto dell'Unione Europea, persona che stabilisce la sua dimora abituale nel territorio di

²¹Cfr. <https://www.treccani.it/enciclopedia/immigrazione/> ultima consultazione avvenuta il 4/03/2021 alle ore 11.20

²²La versione consultata si intitola *Asilo e migrazione. Glossario 6.0*, traduzione italiana del "Glossary of terms relating to Asylum and Migration" cfr. http://www.emnitalyncp.it/wp-content/uploads/2019/02/Glossary_ITA.pdf, ultima consultazione avvenuta il 5/03/2021 alle ore 10.09

uno Stato membro per un periodo minimo che si presume essere, o è, almeno di dodici mesi, dopo aver avuto in precedenza la propria dimora abituale in un altro Stato membro o in un paese terzo.

Analizzando la definizione, essa include tre elementi: mobilità spaziale, attraversamento di un confine, permanenza. Tale spiegazione non riesce tuttavia ad afferrare la complessità del fenomeno, dal momento che lascia fuori tutti i migranti che si spostano per un periodo inferiore ad un anno e non considera i nati da immigrati, ossia le cosiddette “seconde generazioni”, ancora considerate “straniere” in Italia e in molti altri paesi del mondo. È opportuno precisare anche che la definizione di immigrato non viene utilizzata per comprendere tutti coloro che, da stranieri, si insediano in un nuovo paese. Per esempio per noi italiani un cittadino francese o tedesco, difficilmente è chiamato immigrato. Anche il termine “extracomunitario” racchiude solo una porzione di stranieri non appartenenti all’UE: non chiamiamo di solito extracomunitario un cittadino svizzero o canadese. Riferendosi al termine immigrato Ambrosini afferma: “il concetto contiene quindi un’implicita valenza peggiorativa: in quanto poveri, questi stranieri sono minacciosi, perché potrebbero portare via qualcosa, oppure sono bisognosi di assistenza, e quindi suscettibili di rappresentare un carico per la nazione; e comunque sono considerati meno evoluti e civilizzati di noi” (2019: 12). Sebbene non vi sia chiarezza semantica e il termine non dia una visione esaustiva del fenomeno, in questa sua imprecisione è rintracciabile la variabilità del fenomeno migratorio, e la conseguente impossibilità di fissarne i confini, da qui anche un cauto ottimismo, per dirla con Ambrosini, in quanto “il confine mentale e giuridico che separa immigrati e stranieri ‘graditi’ è in realtà mobile ed entro certi limiti poroso.” (2019:13).

L’arrivo dei primi consistenti flussi migratori nel nostro Paese avvenne a partire dagli anni ‘70, in concomitanza con la crisi petrolifera e l’inasprimento delle restrizioni agli accessi in altri paesi europei, meta di migrazioni da più tempo. Prima di questo periodo l’Italia era considerata un paese di emigranti e non una possibile meta, e anche per questa ragione è impossibile sapere con precisione quando il flusso ha iniziato a invertirsi. Inizialmente la presenza degli immigrati era scarsamente documentata: “le informazioni disponibili sui primi decenni di storia migratoria italiana

sottorappresentano gli stranieri irregolari e sovrarappresentano gli stranieri regolari” (Colombo&Sciortino, 2010:16).

Per approfondire il panorama normativo italiano in materia di immigrazione occorre fare riferimento al quadro delle politiche migratorie che si sono susseguite nel corso dei decenni e chiarificarne il senso e gli scopi. La politica migratoria rappresenta per gli stati contemporanei un argomento/sfida aperto a due ordini di problemi. Da un lato gli stati devono decidere quantitativamente la portata dei flussi migratori, le caratteristiche di essi e i requisiti; dall’altro debbono decidere come agire nei confronti degli stranieri già presenti sul territorio. Risulta evidente che le politiche di ammissione siano assai diverse, nei contenuti e negli scopi, da quelle di integrazione e gestione. La discrezionalità degli Stati in materia di politiche migratorie non è assoluta e questo dipende da aspetti non solo legislativi ma anche economici e sociali, che valicano i confini del singolo stato. Addentriamoci ora nella disamina dei tratti salienti di questo percorso italiano di gestione dei flussi migratori, ripercorrendo in ottica diacronica un quadro complesso di eventi e decisioni, i cui effetti sono evidenti ancora oggi.

Fino agli anni ‘20 del secolo scorso l’Italia, come tutti gli altri paesi europei, si caratterizzava per una politica liberale in materia di immigrazione: non era richiesto alcun requisito in ingresso e lo straniero godeva degli stessi diritti riconosciuti agli italiani. Una prima regolamentazione del flusso degli stranieri si ha a partire dall’epoca fascista, nell’intento principale di controllare e punire sovversivi ed oppositori. Siamo nel 1926 quando nel testo unico delle leggi di pubblica sicurezza si introduce la necessità di supervisione degli stranieri presenti sul suolo nazionale. Negli anni ‘30 verranno introdotte norme per i controlli alle frontiere e l’obbligo di “visto” per i cittadini di molti paesi. La stagione repubblicana dell’Italia si apre poi nel segno di un orientamento profondamente liberale, quello affermato dalla Costituzione, nella quale si garantisce l’asilo politico (art.10, co.3)²³ e si vieta l’extradizione dello straniero per

²³Art 10, co. 3: “Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l’effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d’asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge.” cfr. https://senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=10, ultima consultazione avvenuta in data 20/03/2021 alle ore 18.40

reati politici (art.10, co. 4). Ma di immigrati in quel periodo in Italia non si parla, vi sono ben altri problemi da affrontare e i bei propositi costituzionali rimangono lettera morta, così che la condizione dello straniero continuerà ed essere regolata dalle norme introdotte durante il regime fascista e da un numero crescente di circolari amministrative. A partire dagli anni Sessanta si assiste ad un'intensificazione dei flussi migratori ma l'Italia non è preparata a gestirli: gli stranieri non hanno opportunità di ingresso legale nel nostro paese, il che produce un aumento degli irregolari, gestiti spesso attraverso l'introduzione di sanatorie *ad-hoc*. La situazione cambia a partire dagli anni Ottanta, anche in conseguenza della sottoscrizione della convenzione n.143 del 1975²⁴ dell'Organizzazione internazionale del lavoro, nella quale si afferma la volontà di lottare contro l'immigrazione irregolare e di riconoscere parità di diritti ai lavoratori stranieri. L'Italia, che fortemente aveva appoggiato questa convenzione, si troverà a dover emanare un quadro legislativo adeguato ma lo farà solo un decennio dopo, nel 1986. Le ragioni del ritardo principalmente sono due: l'Italia ancora non era territorio di massiccia immigrazione e non sembrava urgente affrontare l'argomento; vi era poi una contestata tra gli apparati burocratici molto aspra, tanto che ad ogni passaggio parlamentare il provvedimento veniva modificato. Con l'emanazione della legge 943/86 si ribadisce l'eguale trattamento dei lavoratori stranieri e si introducono alcune misure per attenuare la loro esclusione dall'accesso ai servizi sociali. Tale riconoscimento tuttavia comporta, parallelamente, un inasprimento ulteriore delle procedure per la regolamentazione dei nuovi ingressi. L'onere è tutto sulle spalle dei datori di lavoro che necessitano di manodopera: spetta a loro dimostrare la necessità dell'assunzione di lavoratori stranieri. La situazione italiana alla fine di questo decennio non è migliore rispetto al passato, come sostengono Colombo e Sciortino (2010: 59): "il risultato è un sostanziale fallimento delle politiche dell'ammissione, ed un nuovo proliferare di condizioni irregolari" e i problemi non riguardano solo gli ingressi di stranieri ma anche le condizioni di quelli già presenti in Italia.

Il proliferare di stranieri irregolari riporta l'attenzione sul tema e si apre un nuovo ciclo legislativo, propedeutico all'approvazione della legge 39/90, meglio conosciuta come Legge Martelli. L'approvazione della legge fu tumultuosa e portò a forti polarizzazioni

²⁴Cfr. <https://file.asgi.it/convenzione.oil.n.143.del.24.giugno.1975.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 22/03/2021 alle ore 11.48.

all'interno dell'opinione pubblica, fomentate dal ruolo sempre più centrale dei *media*. Nonostante la legge Martelli venga ricordata più per la sanatoria che la seguì, occorre porre l'attenzione anche sul testo legislativo in sé, il quale fu maggiormente restrittivo rispetto all'ingresso degli stranieri: venne introdotto "l'obbligo di visto" per quasi tutti i paesi di provenienza degli stranieri, vennero riformati i controlli di frontiera e si pose l'accento sul meccanismo delle espulsioni. Proprio in questi anni, per effetto anche del crollo dei regimi dell'Europa orientale, cambia sensibilmente la percezione del fenomeno migratorio: se prima gli immigrati erano in cerca di lavoro, ora sono uomini in fuga da condizioni di vita disumane. Nonostante il cambiamento percettivo rispetto alla composizione dei flussi migratori continuavano però a mancare iniziative concrete per la gestione del fenomeno, come affermano Colombo e Sciortino:

L'immigrazione, in altre parole, resta una grande questione nazionale che fa versare fiumi d'inchiostro. Si pensi che per un breve periodo l'Italia è l'unico paese europeo a dotarsi di un vero e proprio ministero per l'Immigrazione, per quanto senza portafoglio e con poteri piuttosto indefiniti. Ma a tali flussi d'inchiostro non corrispondono sforzi concreti di considerare l'immigrazione come un fenomeno strutturale e di agire di conseguenza.

Siamo nel 1996 quando l'allora governo Prodi decide di operare una riforma della legislazione migratoria, sostenuta da varie motivazioni. La prima è relativa alla necessità di entrare nell'accordo di Schengen, coordinandosi con gli altri paesi europei e dando il senso di una comune appartenenza europea. La seconda è, nell'intenzione dei proponenti, la volontà di intervenire finalmente sulle due principali debolezze delle legislazioni precedenti: assenza di possibilità di ingresso legale in Italia e mancanza di una politica di integrazione valida ed efficace. La legge 40/1998, nota anche come legge Turco-Napolitano, rappresenta il tentativo più organico e ambizioso di ristrutturare la legislazione migratoria italiana. La legge introduce una riforma dei sistemi di controllo dei flussi e di regolazione e di integrazione degli stranieri presenti in Italia. A livello di controllo degli accessi la normativa diventa più aspra, arrivando a prevedere l'allontanamento immediato per lo straniero che entra da clandestino oppure la reclusione, finalizzata all'espulsione, all'interno di appositi Centri di Permanenza e di Assistenza Temporanei (CPTA).

L'impostazione di questa legge verrà criticata per il fatto di aver istituito i CPTA e per la divisione degli stranieri in due categorie, i clandestini e i regolari. Allo stesso tempo la legge cerca però anche di dare maggiori garanzie agli stranieri regolarmente presenti attraverso il rilascio di un titolo di soggiorno (carta di soggiorno), anche di lungo periodo. Gli effetti di questa nuova legislazione sono piuttosto diversificati. Sotto il profilo delle misure repressive si ha un incremento dell'efficacia di tali azioni: aumentano sia i respingimenti degli stranieri sia le espulsioni dal territorio nazionale. A livello di politica attiva degli ingressi la legge Turco-Napolitano non è però così efficace. Il testo prevede la possibilità di fissare le quote di ingressi annuali e anche di essere "sponsorizzati" nell'accesso da altri cittadini o enti che ne facciano richiesta e che si assumano la responsabilità del mantenimento del cittadino per un certo periodo dall'arrivo in Italia. Sebbene gli ingressi regolari siano effettivamente aumentati in quegli anni, tale politica è stata comunque condotta in maniera molto timida e incerta. A livello amministrativo non vi è stato il necessario rinnovamento che doveva accompagnare la novità legislativa, spesso le procedure hanno seguito il solo criterio della discrezionalità e non hanno risposto alle esigenze dei datori di lavoro, né dei lavoratori migranti. Il maggior fallimento di questa legge riguarda però l'obiettivo di integrare e stabilizzare la popolazione straniera residente. Se nella legge si auspicava il rilascio di permessi di soggiorno di lungo periodo, che avrebbero tolto gli stranieri da questa continua ansia di regolarizzazione, nella pratica la macchina amministrativo-burocratica non ha agito in questa direzione e non si è dimostrata solerte nel rilascio. In seguito a questa legge è stato approvato il Decreto Legislativo che ha originato il Testo Unico sull'immigrazione, divenuto la fonte primaria di riferimento a livello nazionale.

Con l'avvento del nuovo secolo si ha un cambiamento nella maggioranza politica e al governo di centro sinistra succede un governo di centrodestra, governo che sin dalla campagna elettorale aveva aspramente criticato la gestione degli stranieri messa in atto dagli avversari politici. Questo nuovo governo emana nel 2002 la legge 189/2002, detta Bossi-Fini, che introduce ulteriori restrizioni in tema di controllo degli stranieri. Tra le varie misure introdotte dalla legge Bossi-Fini ricordiamo che i permessi di soggiorno sono stati dimezzati per quanto concerne la durata, e il loro rinnovo è stato subordinato al criterio dell'avvenuta stipula del contratto di lavoro. È stata inoltre

introdotta la rilevazione delle impronte digitali al momento del rilascio o del rinnovo del permesso di soggiorno ed è stata eliminata la possibilità di ingresso per ricongiungimento familiare. I nodi problematici della questione migratoria non vengono però risolti: le procedure per il controllo e la quantificazione dei flussi migratori in ingresso sono rigide e non trasparenti e l'ingresso in Italia rimane vincolato ad una preventiva verifica della presenza di lavoratori sul suolo italiano che potenzialmente occuperebbero la posizione di lavoro ambita dagli stranieri. Anche con il governo di centrodestra sono aumentate le file degli irregolari e questo a causa delle poche e mal gestite opportunità di ingresso regolare che il governo ha garantito. “In altre parole sono stati introdotti disincentivi all'ingresso regolare che finiscono inevitabilmente, dato il carattere strutturale della domanda di lavoro straniero, per favorire l'instaurarsi di nuovi segmenti di immigrazione irregolare” (Colombo& Sciortino: 2010: 75). Nel 2009, con il nuovo governo di centrodestra, è stato poi varato il cosiddetto “pacchetto sicurezza”, il che ha comportato l'introduzione del reato di ingresso e soggiorno illegale, assieme a quello di clandestinità. Altra restrizione introdotta: lo straniero deve mostrare di avere un permesso di soggiorno in regola per accedere ai servizi, esclusi quelli sanitari e scolastici. Gli stranieri che non esibiscono i documenti alla richiesta delle autorità possono essere puniti con l'arresto fino ad un anno e al pagamento di una somma fino a 2000 euro. La Corte Europea di Giustizia si è opposta all'introduzione del reato di clandestinità considerandolo in contrasto con la normativa europea e giudicandolo incostituzionale.

Nel 2017 è stato varato il decreto Minniti-Orlando che ha semplificato le procedure di identificazione e potenziato quelle di espulsione, trasformando i CIE (Centri di Identificazione ed espulsione)²⁵ in Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR). Nell'anno seguente, il 2018, ha suscitato scalpore mediatico l'introduzione del decreto-legge “sicurezza e immigrazione” varato dall'esecutivo Lega Nord e Movimento Cinque Stelle. Di esso si ricorda in particolare la cancellazione dei permessi di soggiorno di tipo umanitario e al loro posto l'introduzione di una serie di permessi speciali della durata massima di un anno. Aumentano il numero dei reati con pena l'espulsione dall'Italia e, altra nota negativa, vengono diminuiti i fondi per la

²⁵I CEI nascono con la legge Turco-Napolitano, ma a quel tempo il loro nome è Centri di Permanenza e di Assistenza Temporanei (CPTA).

gestione degli SPRAR. Il decreto prevede anche l'aumento del tempo massimo di permanenza nei CPR, esteso fino a sei mesi. Le critiche mosse al decreto hanno evidenziato come la riduzione della protezione umanitaria ad alcune fattispecie tipizzate possa creare conflitti con l'art 10, c.2²⁶, della Costituzione. Il prolungamento dei tempi di detenzione amministrativa è indicato come in possibile contrasto con le garanzie della libertà personale ex art. 13 Cost. La procedura di revoca della cittadinanza è stata criticata sia perché potrebbe condurre a situazioni di apolidia in contrasto col diritto internazionale (violando quindi l'art. 117 c. 1 Cost²⁷.), sia per le possibili violazioni dell'art. 22 Cost., per la potenziale privazione della cittadinanza per motivi politici.

A seguito delle molte polemiche suscitate dalle modifiche al TU avvenute nel 2018, nel 2020 il TU è stato nuovamente modificato dal D.L. 21 ottobre 2020 n.130, divenuto legge il 19 dicembre 2020 (n.173). In particolare, queste ultime modifiche hanno portato all'introduzione del "permesso di protezione speciale a salvaguardia della vita privata e familiare dello straniero", un deciso cambio di rotta rispetto al precedente decreto del 2018 che aveva abrogato il permesso di soggiorno per motivi umanitari. Per effetto del D.L. 130/2020 sono state introdotte ulteriori modifiche e ampliata la rosa dei permessi richiedibili. In particolare è modificato l'art 5 comma 6 TUI (testo unico sull'immigrazione) che conteneva l'abrogato permesso per motivi umanitari, la cui abrogazione aveva mosso obiezioni di incostituzionalità e contrasto con i principi di diritto internazionale. Nel nuovo testo si richiama l'art 10 comma 3 della Costituzione, in cui si riconosce il diritto d'asilo dello straniero, evocando i principi internazionali in materia di diritti umani: "lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni

²⁶Ar 10, c. 2: "La condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali. "cfr. <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 10/032021 alle ore 9.41.

²⁷Cfr. Art 117 della Costituzione: "La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali."

stabilite dalla legge”²⁸. Ulteriori modifiche riguardano il nuovo comma 1 bis all’art. 6 del TU immigrazione, nel quale si amplia il novero dei permessi di soggiorno convertibili in permesso di lavoro subordinato. Altra significativa modifica è consistita nell’ampliamento dei divieti di espulsione dello straniero dal territorio dello Stato, unito alla concessione del permesso di soggiorno per calamità, già esistente, ma ampliato nelle sue casistiche, fino a comprendere ogni situazione ambientale che possa essere valutata come “grave”.

Strettamente connessa alla legislazione in materia di immigrazione è la questione della cittadinanza. La prima riforma della legge italiana sulla cittadinanza si ha nel 1992, quando già l’immigrazione rappresenta una questione nazionale degna di nota e spessore. Prima di questo intervento di modifica la legge risaliva al 1912 e riconosceva la possibilità di acquisire la cittadinanza italiana agli stranieri nati e cresciuti in Italia, a coloro che avessero contratto matrimoni con italiani, oppure agli stranieri che avessero risieduto legalmente in Italia per almeno cinque anni consecutivi. Che la legge del 1912 necessitasse di riforma era lampante, ma gli esiti di queste modifiche non furono realmente inclusivi, paritari e democratici. Colombo e Sciortino, non a caso parlano di una vera e propria “preferenza etnica”, evidente nel testo di questa legge. Possiedono procedure semplificate per l’ottenimento della cittadinanza i discendenti di italiani, mentre ai cittadini europei bastano quattro anni di residenza in Italia per essere naturalizzati italiani. Se da una parte vi sono i cittadini stranieri facilitati nell’ottenimento della cittadinanza, dall’altra vi sono alcuni più stranieri degli altri, ai quali occorrono ben dieci anni per ottenerla. “La legge approvata nel 1992 non è soltanto la più restrittiva e discrezionale dell’Europa occidentale, ma viene anche approvata in controtendenza rispetto ai cambiamenti legislativi degli altri paesi europei.” (Colombo & Sciortino, 2010: 65). Ancora oggi l’italianità sembra essere una questione di sangue prima di tutto, tutt’al più acquisita per matrimonio. In molti paesi la cittadinanza per nascita è realtà e in quasi tutte le democrazie occidentali oggi abbiamo percorsi semplificati per la naturalizzazione di figli di immigrati nati all’estero. Sebbene negli ultimi anni alcuni paesi abbiano fatto marcia indietro, tornando ad attuare politiche più restrittive in materia di cittadinanza, l’Italia mantiene

²⁸Art 10 comma 3 della Costituzione, *ivi*.

sempre il triste primato dei dieci anni come soglia temporale oltre la quale è possibile fare richiesta di cittadinanza. Ambrosini riflette sulle tendenze opposte di apertura e chiusura che animano le scelte dei Paesi del mondo in materia di cittadinanza ed afferma: “adottare e mantenere criteri restrittivi lancia un messaggio di diffidenza, forse anche di ostilità, ma in definitiva ha solo l’effetto di ritardare un processo comunque ineluttabile, se gli interessati lo desiderano, e di ostacolare la loro adesione morale alle istituzioni del paese in cui hanno scelto di vivere, di svantaggiare i giovani negli studi e nell’accesso al mercato del lavoro” (Ambrosini, 2019: 132). La cittadinanza non appare solo come *status* giuridico concesso, essa è legata al processo mediante il quale si diviene cittadini di un paese, ed è legata a mutamenti della propria identità personale.

Un concetto molto utilizzato, mediante il quale si esprime l’inserimento dello straniero e verso il quale si direzionano, ormai da anni, molte politiche statali e regionali, è quello che va sotto il nome di “integrazione”. Il Piano per l’integrazione italiano presenta una doppia articolazione, un ramo teorico-programmatico (Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e incontro²⁹) e un ramo attuativo (il decreto del Presidente della Repubblica n.179 del 14 settembre 2011, ovvero il “Regolamento concernente la disciplina dell’Accordo di integrazione”. L’Accordo di integrazione di cui all’art 4 bis del TU immigrazione è frutto di una politica il cui denominatore comune era il rafforzamento dei confini e la difesa nazionale, e l’Accordo non può che innestarsi su una tale idea di fondo: lo straniero deve guadagnarsi i diritti di cittadino italiano perseguendo obiettivi di integrazione. L’art 4 bis definisce il concetto di integrazione così: “quel processo finalizzato a promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri, nel rispetto dei valori sanciti dalla Costituzione italiana, con il reciproco impegno a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società”³⁰. L’Accordo di integrazione è condizione imprescindibile per il soggiorno dello straniero in Italia, ma vi sono alcune fattispecie che liberano lo straniero dal

²⁹ http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Approfondimenti/approfondimento/Documents/mediazione_ITALIA/Piano_Integrazione_Sicurezza.pdf, ultima consultazione avvenuta in data 12/03/2021 alle ore 9.54

³⁰ Cfr. <https://www.sunia.info/wp-content/uploads/2020/02/Testo-Unico-sullImmigrazione.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 12/03/2021 alle ore 9.28.

vincolo di questo accordo. L'ampia gamma di eccezioni (minori di età inferiore ai 16 anni, stranieri affetti da patologie o disabilità tali da limitare l'autosufficienza o l'apprendimento) o di percorsi alternativi (i minori stranieri non accompagnati o sottoposti a tutela seguono due percorsi: prima del raggiungimento della maggiore età possono completare un programma biennale di integrazione - previsto dal TU - oppure, se il loro tardivo ingresso impedisce il completamento del percorso vengono esentati in modo assoluto dall'obbligo di sottoscrizione dell'Accordo), per i quali non si verificano conseguenze in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi di integrazione, rivela la natura prevalentemente simbolica dell'art 4 bis del TU immigrazione. A fronte di un impegno quasi a costo zero per lo Stato, viene messo in piedi un meccanismo di integrazione a crediti. L'approccio che sottostà a tale accordo è indicato da Zorzella come "approccio che, in ogni caso, risente del modello autoritario sotteso all'Accordo di integrazione di cui all'art. 4 bis TU immigrazione, che utilizza la lingua e l'integrazione scolastica non come diritti da riconoscere, bensì come ostacoli all'inclusione stessa, affidando al solo straniero il compito/obbligo di integrazione e penalizzando, in maniera radicale e grave, l'insuccesso che possa incontrare" (Zorzella, 2014: 140). Si disvela quindi l'obiettivo dell'accordo: il controllo dell'immigrazione attraverso la responsabilità penale. Se il mancato raggiungimento dei crediti minimi non determina alcuna conseguenza sul permesso di soggiorno dello straniero parzialmente inadempiente, le uniche casistiche a rischio di conseguenze negative riguardano gli stranieri che abbiano azzerato i crediti e abbiano, nel contempo, subito decurtazioni in conseguenza di condanna penale. Insomma, si sottende una "palese violazione della riserva di legge indicata dall'art.10³¹ della Costituzione, per avere introdotto cause ostative al soggiorno dello straniero in difetto di specifica previsione legislativa" (Zorzella, 2014: 141.). La disciplina dell'Accordo di integrazione non reca nessun impegno effettivo a carico dello Stato (lo Stato si limita all'offerta di 5/10 ore di formazione civica), dunque la maggioranza dei costi di questa integrazione ricade su altri attori sociali. Che l'integrazione avvenga a costo zero per il Paese appare assolutamente antitetico rispetto allo scopo di costruire una comunità plurale e pacifica, in cui la diversità sia vissuta come valore e come orgoglio.

³¹ Cfr. https://senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=10, ultima consultazione avvenuta in data 12/03/2021 alle ore 9.47.

Rimanendo sul piano legislativo, è da segnalare, a livello italiano, la creazione di uno strumento chiamato “Piano per l’Integrazione nella Sicurezza”³², definito come strumento operativo del “pacchetto sicurezza” e affiancato dall’Accordo di integrazione”. Attraverso il Piano il Governo ha individuato le linee di azione prioritarie e gli strumenti da adottare per contribuire alla creazione di percorsi efficaci di integrazione. Si delineano 3 dimensioni strategiche individuabili all’interno del Piano e poi sviluppate in strumenti e procedure:

1. qualificazione dei flussi di lavoratori provenienti da Paesi terzi attraverso la creazione di canali di ingresso che selezionino la manodopera assieme ad attività di formazione professionale da attuare nei paesi di origine;
2. sul mercato interno: monitoraggio dei lavoratori disponibili e già presenti sul luogo
3. fidelizzazione al sistema sociale e culturale.

Le azioni previste dal Piano vengono direzionate verso i seguenti settori: 1. *educazione e apprendimento*: centralità dell’istruzione e della scuola come strumento di integrazione attraverso percorsi di apprendimento della lingua italiana. Un apparato docente che deve farsi consapevole e informato sulle necessità dei contesti multiculturali. 2. *lavoro*: rimane la programmazione dei flussi. Si propone di iniziare un percorso di integrazione già nei paesi di origine attraverso la formazione dei candidati, mirata non solo all’inserimento lavorativo ma anche a quello sociale e culturale. 3. *alloggio e governo del territorio*: si riconosce il diritto di accesso all’abitazione per i cittadini immigrati, unito all’educazione alle regole di convivenza civile, al rispetto delle norme di igiene e di sicurezza. 4. *accesso ai servizi essenziali*: prima accoglienza e servizi socio-sanitari, passi decisivi per un percorso di integrazione. 5. *minori e seconde generazioni*: è primario l’interesse all’integrazione e alla tutela dei minori, unito ad azioni nei confronti delle seconde generazioni per scongiurare la loro esclusione sociale.

Concentrerei l’attenzione su alcuni passaggi del Piano, i quali rivelano, malgrado alcune contraddizioni, la visione italiana del fenomeno migratorio. Nel secondo

³²

Cfr.

http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Approfondimenti/approfondimento/Documents/mediazione_ITALIA/Piano_Integrazione_Sicurezza.pdf ultima consultazione avvenuta in data 10/03/2021 alle ore 11.26

paragrafo del Piano si parla di “identità” e, nella visione degli autori del documento, l’identità è inizialmente definita come “aperta” anche se poi si spiega che il modello di riferimento per i cittadini è la storia d’Italia. (Piano: 8) Dunque la costruzione dell’italianità avverrebbe seguendo un preciso modello di riferimento verso il quale i cittadini devono conformarsi. L’identità del singolo diventa identità del popolo quando viene affermato che essa è plasmata dalle tradizioni greco-romana e giudaico-cristiana (Piano per l’integrazione nella sicurezza: 8). Priori ritiene che, al di là delle ripetizioni e delle contraddizioni riscontrabili in alcuni passaggi del documento, sia comunque possibile rinvenire il complesso di coordinate ideologiche del Piano.

Secondo l’autore infatti:

“il riferimento a una generica ‘persona umana’ come oggetto esclusivo dell’analisi e delle politiche sui fenomeni migratori, [...] il riferimento alla ‘tradizione giudaico-cristiana’ [...] possono funzionare come altrettanti indizi che nel loro preciso richiamarsi rimandano coerentemente a una visione della società di ispirazione cattolica. [...]. Si è visto come questa opzione [...], muova da una sostanziale negazione della diversità, una negazione operata in nome di una paradossale uguaglianza che si pensa di ottenere non trattando gli ‘stranieri’ in maniera paritaria rispetto agli italiani, sul piano dei controlli, del *welfare* e dell’accesso alla cittadinanza formale, ma asserendo che in quanto ‘persone umane’ animate da naturali propensioni all’‘ospitalità’ e alla ‘curiosità’ siamo tutti uguali” (2014: 216-217).

Tale impostazione porterebbe a una sostanziale negazione delle specificità di cui ciascun individuo si fa portatore e le uniche forme di diversità riconosciute sarebbero quelle istituite dalla legge e foriere di conseguenze notevoli, anche a livello giuridico. (adempienti, non ancora adempienti e inadempienti: queste le differenze giuridicamente riconosciute).

Dal quadro qui tracciato emerge una nazione ancora poco consapevole e pronta a rispondere alle esigenze di un mondo globalizzato e multiculturale, una normativa che fatica ad attestarsi su proposte e standard adeguati, una base socio-culturale incapace ancora ad affrancarsi da un’idea di immigrazione come situazione emergenziale, politiche senza reali investimenti che rivelano l’arretratezza del modello italiano di fronte alle sfide del presente e a quelle per il futuro: stare-nel-pluralismo, per dirla con

Cambi, ossia abitare il mondo accogliendo le differenze e facendole dialogare in una dimensione di continuo interscambio e co-costruzione di saperi e conoscenze, valori ed etica per l'uomo e con l'uomo. Si mantiene centrale la necessità di avere uno sguardo sull'insieme, sulla globalità, sul sistema, poiché la perdita o il restringimento di tale orizzonte comportano lo smarrimento del senso di responsabilità, la chiusura in se stessi, il rifiuto dell'altro.

Capitolo II - La pedagogia di fronte al fenomeno migratorio: prospettive e paradigmi possibili

1. L'attualità del fenomeno migratorio in Toscana

Come è noto, per la Toscana, come per l'Italia tutta, gli anni Settanta hanno rappresentato uno spartiacque in materia di immigrazione: si è assistito ad un'inversione dei flussi migratori e all'aumentare dei flussi in ingresso sono diminuiti quelli in uscita. L'Italia divenne, per la prima volta dalla sua nascita, un paese per immigrati. Questo fu un cambiamento epocale che inizialmente non fu ben compreso né studiato e affrontato. Solo dagli anni Novanta in poi è cresciuta l'attenzione degli studiosi verso questa tematica, con una conseguente moltiplicazione delle ricerche sui fattori attrattivi del territorio italiano. Anche in Toscana alla fine del secolo scorso la situazione del fenomeno migratorio era mutata rispetto ai decenni precedenti e si registrava una costante crescita di immigrati, tanto che il fenomeno stava divenendo *strutturale* e non più occasionale o emergenziale. Poli attrattivi per gli immigrati in Toscana erano le varie aree industrializzate, terziarie ed agricole, caratterizzate da una specificità territoriale tale da poter parlare di "più toscane" (Valzania, 2010: 63). La relazione tra contesto territoriale e immigrazione è stata oggetto di interesse in molti studi sulla questione migratoria e dall'analisi del fenomeno locale è emerso un cosiddetto *modello toscano dell'immigrazione* che rappresenta e illumina le specificità del territorio regionale.

Lo sfondo entro il quale si inseriscono progetti ed azioni territoriali riguardo al tema dell'immigrazione è rappresentato dalla Legge Regionale n.29 del 2009, risultato di un impegno crescente attorno a queste tematiche e di cui la suddetta legge ne rappresenta il sigillo. Per comprendere le ragioni di questo intervento legislativo è importante ripercorrere le tappe significative e indispensabili che hanno condotto all'attuazione di tale provvedimento. Il primo passaggio importante si è avuto proprio alla fine del secolo scorso quando lo sforzo regionale si è concentrato su due livelli:

rafforzamento e coordinamento della rete regionale dei soggetti istituzionali e non istituzionali operanti in materia; finanziamento di specifici progetti proposti dal Governo, in affiancamento a quelli messi in atto grazie al tradizionale trasferimento delle risorse statali ai vari territori. Un secondo passaggio ha preso avvio tra il 2005 e il 2006 quando la Regione ha deciso per un investimento ingente di risorse finalizzate all'integrazione degli immigrati presenti sul territorio. Attraverso questi interventi la Regione si è impegnata a garantire pari opportunità tra cittadini stranieri e italiani cercando di prevenire e ridurre la marginalità sociale.³³ Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto sempre nel 2006, e con esso si è giunti all'emanazione della L.R. 29/09 in sostituzione della L.R. 22/90.

L'emanazione della suddetta legge, ancora oggi in vigore, è stata l'esito di un percorso basato sul meccanismo della consultazione popolare, avviata nel 2006, che ha visto protagonisti numerosi soggetti istituzionali come le Province, l'Anci regionale immigrazione, e vari organismi territoriali in rappresentanza della popolazione straniera. La nuova Legge Regionale del 2009 si fonda dunque su un ampio ventaglio di punti di vista e esperienze in materia di immigrazione e gestione del fenomeno migratorio e nel suo impianto cerca di rispondere ai tanti aspetti critici o lacunosi riguardanti sia la sfera lavorativa che quella educativa, considerando centrali anche le problematiche connesse all'alloggio e alla tutela dei minori stranieri. La L.R. 29/09 promuove “un modello' di accoglienza, inclusione sociale e integrazione dei cittadini non comunitari che, nel rispetto delle competenze regionali e all'interno dei principi costituzionali e comunitari, si fonda innanzitutto sull'affermazione del primato della persona e dei suoi diritti fondamentali e inviolabili” (Valzania, 2010: 69).³⁴ In estrema

³³Due esempi in tal senso sono rappresentati dalla stipula del protocollo d'intesa tra Regione Toscana e organizzazioni sindacali (Cgil, Cisl, Uil) finalizzato alla promozione dei diritti di cittadinanza e inclusione e dall'impegno promosso a partire dai Piani Integrati sociali regionali del 2005-2007 e 2007-2010

³⁴ A titolo esemplificativo si vedano il comma 27, 28, 29 dell'art.6 nei quali si promuove l'apprendimento della lingua italiana e contemporaneamente il sostegno al mantenimento delle lingue d'origine e delle tradizioni culturali, unitamente alla promozione di edilizia abitativa sociale. Al comma 35, del suddetto articolo, vengono garantiti a tutti gli stranieri, anche in assenza di regolare permesso di soggiorno, gli interventi socio-assistenziali urgenti e indifferibili, nel rispetto dei diritti fondamentali della persona, in

sintesi la L.R.29/09 interviene su tre ambiti fondamentali: 1. il sistema di *governance* rispetto al quale la Regione svolge funzioni di programmazione e coordinamento; 2. le buone pratiche intese come il complesso di azioni a sostegno di politiche interculturali, alloggiative, lavorative e educative; 3. le misure finalizzate al contrasto delle discriminazioni e dei fenomeni di marginalità sociale.

Gli studi sul fenomeno migratorio si sono sempre più concentrati nell'analizzare il rapporto tra territorio e migrazioni e a tal proposito Berti ha parlato di modello SloT (Sistema Locale Territoriale) come di un modello importante per lo studio del fenomeno migratorio nell'ottica dell'eliminazione di disuguaglianze e difficoltà nel godimento dei diritti umani e sociali di ciascun individuo. Un sistema locale territoriale somiglia ad una rete di soggetti che agiscono e interagiscono all'interno di uno specifico territorio, colorandolo e riempiendolo di significati. Il funzionamento di questo sistema locale territoriale si regge proprio sulla creazione e coltivazione di reti tra attori esterni ed interni che collaborano alla realizzazione di cambiamenti funzionali. L'accento sull'ambito locale è sempre più considerato importante per il successo di politiche ed interventi programmati a livello nazionale poiché è nei singoli territori che si concretizzano le proposte e si può realizzare un dialogo con la comunità che li abita.

“Nella società globalizzata, fatta di poteri eterei, tanto sfumati quanto potenti e incisivi, capaci di condizionare tutto e tutti, la politica sembra poter fare ancora molto a livello locale. I contesti locali rimangono i soli dove è ancora possibile ‘fare qualcosa’, condizionare le scelte, prendere delle decisioni e cercare di realizzarle. Ecco perché quando si tratta di questioni locali, come promuovere e sostenere politiche di integrazione, il nostro agire o non agire può fare la differenza, mentre per altre questioni di carattere sovralocale è più difficile contare e riuscire ad essere davvero incisivi” (Berti, 2011: 34).

<http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2009-06-09;29&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0>, ultima consultazione avvenuta in data 6/05/2021 alle ore 10.16.

Per analizzare l'attualità del fenomeno migratorio toscano un utile strumento è rappresentato dalle analisi dell'Osservatorio regionale sull'immigrazione³⁵ che collaborando con Irpet, Regione Toscana e ANCI Toscana riesce a raccogliere e elaborare dati aggiornati e attendibili. Un primo documento utile all'analisi è intitolato *I numeri sulla presenza straniera in Toscana* (Nota 1/2019) e rappresenta altresì il primo documento emanato dall'Osservatorio regionale immigrazione, redatto nel 2019 allo scopo di fornire una documentazione attendibile e il più possibile completa circa l'incidenza dell'immigrazione sulla Regione. La Toscana è tra le regioni italiane che accoglie più residenti stranieri: 10,9% contro la media nazionale di 8,5%. La popolazione straniera residente è ormai stabile sul territorio regionale e lo si evince dal fatto che il 73% degli stranieri residenti è in Toscana da almeno 10 anni e possiede nel 67% dei casi un permesso di soggiorno senza scadenza.³⁶ A dispetto della tanto diffusa retorica dell'invasione straniera, negli ultimi anni la quota di immigrati che hanno raggiunto la Toscana è diminuita “con un incremento medio annuo, tra 1° gennaio 2014 e 1° gennaio 2018, dell'1,4% (contro quello del 13,5% tra 2003 e 2014)” (nota1/2019:15.). A fronte di tale diminuzione si è assistito anche ad una mutazione della composizione del flusso degli immigrati: siamo passati da una migrazione motivata da esigenze economiche ad una migrazione motivata da guerre e persecuzioni, mutando così anche le necessità e le richieste nei confronti del territorio di accoglienza. Prima di approfondire il tema dei migranti ospitati all'interno sistema di accoglienza regionale è necessario soffermarsi anche sulla presenza straniera irregolare, che nonostante i tanti interventi legislativi non è andata scomparendo, semmai ha visto un aumento proprio negli ultimi anni. Con la soppressione del permesso di soggiorno per motivi umanitari avvenuta con il decreto sicurezza del 2018, come denunciato anche da Actionaid³⁷, il numero degli irregolari è andato crescendo. Una tendenza già presente da anni “a causa principalmente della sostanziale chiusura dei canali legali di

³⁵L'Osservatorio regionale sull'immigrazione nasce nel 2019 con l'intento di approfondire in ottica scientifica l'impatto del fenomeno migratorio sulla Regione Toscana.

³⁶ Cfr per approfondimenti: <http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2019/07/nota-1-2019-ori-1-07-2019-2.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 31/03/2021 alle ore 15.50.

³⁷ Cfr: https://www.actionaid.it/app/uploads/2020/05/CentridItalia_2019.pdf, ultima consultazione avvenuta in data 25/03/2021 alle ore 10.40.

ingresso per motivi lavorativi.” (*La sicurezza dell’esclusione*: 8). Non confortano neppure le stime sul futuro tanto che, sempre Actionaid afferma: “in questo scenario stimiamo che il numero degli irregolari potrà arrivare a circa 680mila entro il 2019 e superare i 750mila a gennaio del 2021³⁸” (p.8). Recentemente con l’introduzione del D.L. 21 ottobre 2020 n.130³⁹ (conseguente al D.L. 113/18) sono state apportate modifiche all’art 5 comma 6 del Testo Unico immigrazione nel quale si abrogava il permesso di soggiorno per motivi umanitari, e con esso è stata anche ampliata la gamma dei motivi ammessi per la richiesta di permessi per protezione speciale. Resta l’auspicio che la quota di irregolari possa diminuire, ma solo negli anni a venire potremo misurare i concreti effetti di queste misure.

Per uno sguardo ravvicinato sulla realtà del sistema di accoglienza regionale un utile strumento è rappresentato dal documento intitolato *Il sistema di accoglienza in Toscana* nel quale vengono analizzati i risultati di due questionari somministrati ai gestori dei centri di accoglienza (CAS) e del sistema SIPROIMI (ex SPRAR) relativi all’anno 2019. Anche se gli stranieri accolti all’interno di queste reti sono solo una piccola percentuale del totale dei residenti sul territorio regionale essi sono un dato importante da analizzare poiché rivelatori degli esiti di strategie e politiche regionali, oltre a rappresentare proprio i destinatari ai quali è stato rivolto il progetto dal quale è nata la “Scuolina”, come approfondiremo nel capitolo seguente. Al 1° settembre 2019 in Toscana risultavano presenti all’interno della rete del sistema di accoglienza (CAS e SIPROIMI) circa 6000 persone, pari al 1,3% del totale degli stranieri presenti in Toscana. Di questi il 77,9 % era ospitato nei CAS e il restante 22,1 % nei SIPROIMI.

³⁸Questi dati sono frutto di una simulazione che “parte dalle stime dell’Ismu degli irregolari che arrivano a 530mila in gennaio 2018. Sono ipotizzati costanti il numero di sbarchi, dei rimpatri e le percentuali dei dinieghi (stimati 77mila dinieghi su 96mila domande esaminate – comprese le pendenti – nel 2019 e 56mila su 70mila nel 2020). Infine si considera che i 40mila permessi umanitari concessi tra 2017 e 2018 vadano in scadenza nei due anni successivi e si suppone che i dinieghi diventino definitivi trasformandosi in situazioni di irregolarità.” p.9 in https://www.actionaid.it/app/uploads/2020/05/CentridItalia_2019.pdf, ultima consultazione avvenuta in data 31/03/2021 alle ore 16.30.

³⁹ Cfr. <https://www.altalex.com/documents/news/2020/11/02/nuova-protezione-speciale-straniero-ai-sensi-del-dl130-20-eredita-della-vecchia-protezione-umanitaria>, ultima consultazione avvenuta in data 6/05/2021 alle ore 10.48.

La presenza di stranieri nel sistema di accoglienza toscano ha visto una crescita progressiva dall'anno 2014, un assestamento tra il 2016-2017 per poi subire una diminuzione negli anni successivi.⁴⁰ Per quanto concerne la gestione del sistema di accoglienza dall'indagine è emerso che i soggetti gestori di CAS e SIPROIMI sono principalmente enti del Terzo Settore (73% del totale), una modesta percentuale (17,6 %) è relativa alla gestione dei centri da parte di soggetti profit, mentre estremamente esigua è la partecipazione della Pubblica Amministrazione (1,4%). Tra i destinatari di questo sistema di accoglienza la maggior parte ha un'età compresa tra 18-35 anni (75,3%), principalmente senza alcun titolo di studio (87,5% del totale dei residenti nel sistema di accoglienza toscano). Con l'entrata in vigore del già citato decreto sicurezza 113/2018 sono diminuiti i fondi stanziati per la gestione dell'accoglienza e, nota ancora più grave, sono stati eliminati i fondi per la gestione dei servizi connessi all'integrazione dei migranti, inclusa l'assistenza psicologica, i corsi di lingua italiana, l'accompagnamento legale e quello relativo alla fruizione dei servizi territoriali. Interessante è l'analisi condotta nel 2019 da Openpolis ed Actionaid⁴¹, la quale ha prodotto il documento dal titolo *La sicurezza dell'esclusione*, nel quale sono state evidenziate le ricadute dell'approvazione del decreto sicurezza del 2018, in particolare gli effetti sul funzionamento della macchina dell'accoglienza. Da questo documento emerge come la stessa funzione di queste strutture di accoglienza sia mutata, fino addirittura a subire una contrazione dei suoi scopi poiché l'integrazione e la promozione della cittadinanza attiva degli stranieri sono sempre più sfuocate e in ombra, mentre al centro rimane l'obiettivo del mero controllo dei flussi migratori. Gli enti gestori dell'accoglienza hanno lamentato questo cambio di indirizzo introdotto dal governo, sia in termini di taglio ai fondi che di diminuzione dei servizi offerti ai beneficiari. Nel rapporto di Openpolis ed Actionaid emerge tutta la preoccupazione per un fenomeno "potenzialmente esplosivo, che per ora rimane sotto traccia grazie al ridotto numero di nuovi ingressi nei centri, dovuto al drastico calo degli arrivi (di flussi di richiedenti asilo che mai – è utile ribadirlo – hanno

⁴⁰ Cfr. grafico p. 4 in: <http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2020/03/nota-4-2020-ori.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 25/03/2021 alle ore 11.22

⁴¹ Cfr. https://www.actionaid.it/app/uploads/2020/05/CentridItalia_2019.pdf, ultima consultazione avvenuta in data 29/03/2021 alle ore 10.53

rappresentato un'emergenza né un'invasione), ma che in ogni caso produce effetti distruttivi sui percorsi di integrazione di migliaia di richiedenti asilo" (p.19). Un aspetto critico di questo fenomeno è messo in luce anche dalla difficoltà degli enti del terzo settore di partecipare ai bandi per l'assegnazione della gestione dei servizi di accoglienza. Questo accade per due ordini di ragioni, le prime di tipo economico in quanto gli enti che dovrebbero partecipare ai bandi ritengono insufficienti i fondi messi a disposizione per la gestione dei servizi; le seconde di tipo più ideale in quanto nell'idea dei gestori l'accoglienza è un processo molto più complesso, con finalità altre rispetto alla semplice offerta di alloggio temporaneo. All'interno de *La sicurezza dell'esclusione* viene approfondito il caso toscano, emblematico di una situazione nazionale difficile, e di un sistema di accoglienza in crisi. La Toscana ha vissuto il problema del rifiuto da parte degli enti titolati alla partecipazione dei bandi per la gestione dell'accoglienza e si è trovata costretta a mettere a bando 4 milioni di euro a titolo di cofinanziamento a sostegno di progetti per le persone straniere prive di sostegno all'inserimento sociale. Emblematica la situazione della prefettura di Firenze che, nonostante i posti messi a disposizione mediante specifici bandi, ha visto la firma di sole 3 convenzioni per un totale di 285 posti rispetto ai 1800 offerti inizialmente. La difficile situazione ha portato la prefettura alla decisione di emanare 3 nuovi bandi nel giugno del 2019 al fine di coprire i circa 1500 posti rimasti da assegnare. Nonostante ulteriori tentativi ancora oggi molti dei posti disponibili rimangono scoperti, una situazione di stallo molto pericolosa che ha ostacolato anche i percorsi di integrazione dei migranti già residenti all'interno di strutture per l'accoglienza. L'analisi della situazione fiorentina, presente nel documento, mette in luce tutte le fragilità del sistema:

in un momento in cui il sistema vede ridursi il numero complessivo di ingressi, ci si sarebbe potuti concentrare in una strutturazione più efficiente ed efficace dell'accoglienza, implementando quelle *best practice*⁴² che favoriscono l'integrazione e l'inserimento dello straniero aiutandolo a diventare un soggetto attivo e produttivo all'interno della comunità. Al contrario il protrarsi di questa situazione configura il contesto ideale per tornare a gestire l'accoglienza in termini emergenziali nel caso i flussi dovessero tornare a crescere e costituisce il terreno

⁴²Corsivo mio.

fertile per la creazione e lo sviluppo di sacche di marginalità e disagio sociale, con il portato che ben conosciamo in termini di facili strumentalizzazioni.⁴³

Anziché rafforzare i processi di integrazione, visto il calo dei nuovi ingressi di stranieri, si è andati incontro ad un impoverimento dei percorsi offerti a tale scopo, complice anche l'assenza di politiche efficaci nel programmare interventi sul medio-lungo periodo, incapaci dunque di scavalcare l'ottica dell'intervento come risposta all'emergenza. Che il fenomeno migratorio sia strutturale e non emergenziale è ormai chiaro, ma nonostante questo il sistema risente della mala strutturazione delle politiche e degli interventi: siamo in balia di una programmazione che ricerca il consenso politico immediato e non si interessa, non si pre-occupa delle persone, nonostante l'impostazione statale democratica e la lezione costituzionale abbiano dettato indirizzi altri, nel rispetto e nella tutela della persona umana, prescindendo dalla pura cittadinanza come elemento fondante sul quale basare interventi e azioni. Nel capitolo precedente è stato messo in evidenza come l'approccio *bottom-up* sia efficace nella gestione del territorio e dei suoi abitanti, il locale è il contesto "vivo" sul quale intervenire con cognizione di causa poiché accedendo ai vissuti delle persone è possibile comprenderne necessità e aspettative e costruire politiche e azioni capaci di rispondere alle reali necessità. Nonostante la Toscana abbia sposato questo approccio, come evidenziato dalla L.R 29/2009, la direzione del sistema di accoglienza regionale oggi sembra essere altra e le conseguenze negative non sono tardate a comparire. La chiusura dei piccoli centri per l'accoglienza dei migranti ha interrotto percorsi di inserimento socio-lavorativo in atto, ha portato le persone ad essere nuovamente straniere, escluse e marginalizzate. "Questo nel migliore dei casi può voler dire un allungamento dei tempi di integrazione, ritardando colpevolmente il momento in cui ciascuna di queste persone può diventare un soggetto economicamente indipendente e produttivo per la società. Oppure, in alcuni casi, può anche voler dire l'abbandono di ogni tentativo di integrazione e quindi la marginalità e la strada, con tutti i costi sociali connessi"⁴⁴ (p. 28).

⁴³ https://www.actionaid.it/app/uploads/2020/05/CentridItalia_2019.pdf: p.28 ultima consultazione avvenuta in data 7/05/2021 alle ore 11.06.

⁴⁴Ivi.

Un aspetto centrale relativo all'analisi del fenomeno migratorio in Toscana riguarda la percezione che gli abitanti hanno del fenomeno stesso, ossia come il vissuto dei cittadini sia più o meno aderente alla realtà e quali siano le ragioni di queste percezioni. Utile al discorso è la nota 3/2020 realizzata dall'Osservatorio regionale immigrazione, dal titolo *La percezione dell'immigrazione in Toscana*.⁴⁵ A fronte di una popolazione di stranieri residente di circa 5 milioni di persone, alle quali si uniscono i richiedenti permesso di soggiorno ospitati all'interno del sistema di accoglienza regionale, circa 90.000 persone nel 2020, la percezione del fenomeno è ancora quella di una situazione di emergenza. *Bias* percettivi sono emersi dalle interviste analizzate dall'Osservatorio regionale, in particolare è rilevante il fatto che circa un intervistato su tre (32%) ritiene che gli immigrati presenti in modo irregolare siano la maggioranza dei presenti in Toscana. L'indagine è andata anche più a fondo, verificando se la presenza degli immigrati fosse percepita come eccedente, equa o scarsa rispetto a quanto la popolazione si auspicasse. Il campione intervistato ha reputato la presenza degli immigrati come eccessiva per il 46% dei soggetti, il 40% ha risposto che la presenza di immigrati è "né troppa né scarsa" e solo il 5% l'ha reputata scarsa. Essendo l'immigrazione un fenomeno ormai strutturale e consolidato nel nostro Paese e anche in Toscana, le relazioni con immigrati sono frequenti e in molti casi giornaliere e ciò si evince anche dai dati riportati nella nota 3/2020: ben il 54% del campione intervistato dichiara di avere quotidianamente rapporti con immigrati, almeno in uno dei contesti quotidiani. Rispetto alla valutazione generale del fenomeno migratorio i toscani si dividono tra coloro che lo valutano positivamente (38%), coloro che lo valutano negativamente (35%) e coloro che lo valutano molto positivamente (3%). È emerso che rispetto alla situazione nazionale la Toscana presenta dati sulle percezioni negative circa la presenza migratoria che risultano inferiori rispetto alla media italiana, attestata intorno al 46%.⁴⁶ Come già anticipato nel precedente capitolo la percezione dell'altro è legata a vari fattori personali oltre che sociali, molto spesso poi è difficile

⁴⁵L'indagine è stata svolta su un campione di 2.007 cittadini toscani maggiorenni di cittadinanza italiana.

Cfr: <http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2020/03/nota-3-2020-ori.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 7/05/2021 alle ore 11.10.

⁴⁶Cfr grafico 5 p. 10 in <http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2020/03/nota-3-2020-ori.pdf>, ultima consultazione avvenuta in data 30/03/2021 alle ore 16.35.

oggettivare le ragioni alla base del proprio atteggiamento, ma è necessario lo sforzo di conoscenza di sé al fine di orientare il proprio modo di pensare e di agire cercando di superare visioni stereotipate e semplicistiche. Se neppure il professionista dell'educazione può dirsi immune al pregiudizio e allo stereotipo è nella consapevolezza di sé che può trovare lo strumento per orientare il proprio percorso professionale nella progettualità e nell'intenzionalità. Rispetto alla percezione che i toscani hanno del fenomeno migratorio, esposta dall'Osservatorio regionale immigrazione alla nota 3/2020, emergono alcuni fattori interessanti circa la correlazione tra la composizione socio-demografica degli intervistati e le risposte date. In particolare, emerge che chi sovrastima la presenza degli immigrati ha, nella maggioranza dei casi, un titolo di studio basso, mentre all'innalzare del titolo di studio la tendenza alla sovrastima del fenomeno cala. Se poi il campione intervistato presenta anche problemi economici allora la tendenza a sovrastimare il fenomeno migratorio tende ad aumentare ancora. Nell'indagine il campione intervistato è stato suddiviso in una serie di profili: 1. gli studenti, prevalentemente universitari poiché maggiorenni, 2. gli occupati nelle professioni intellettuali e tecniche, 3. gli occupati nei lavori esecutivi di ufficio, 4. gli occupati nelle professioni qualificate dei servizi, 5. gli operai e i lavoratori non qualificati, 6. le casalinghe e i pensionati, 7. i disoccupati. "Dagli studenti ai disoccupati la quota di persone con percezioni positive scende da 62% a 22% mentre coloro che dichiarano sensazioni negative salgono da 21% a 52%." (nota 3/2020:16). Come detto, la Toscana è una regione suddivisa in varie zone manifatturiere e industriali, ciascuna con caratteristiche specifiche, le quali divengono attrattive per gli stranieri. Nella nota 3/2020 viene evidenziata anche l'oscillazione del giudizio sulla percezione del fenomeno migratorio correlata alla zona di appartenenza della popolazione intervistata. Comparando due zone, quella fiorentina e quella pratese, ove è alta la percentuale di popolazione straniera residente, i giudizi sul livello di positività del fenomeno migratorio sono assai diversi: mentre nel territorio fiorentino le risposte positive alla presenza degli immigrati sono alte (52%), nel pratese le risposte positive scendono al 31%. Questo dato è caratteristico di quanto già emerso precedentemente nel capitolo: il contesto territoriale è il vero fulcro di ogni processo ed è lì che si può misurare e valutare l'andamento di un fenomeno, la risultanza di una politica regionale o nazionale e il livello di benessere e di soddisfazione delle persone

che lo abitano. Cercare di trovare una risposta soddisfacente alle tante oscillazioni di percezione e giudizio circa una situazione così complessa e mutevole, come quella riguardante il fenomeno migratorio, non è affatto semplice, e ciò anche per il fatto che qualsiasi esperienza di incontro con l'altro è articolata e mutevole e se poi su di essa si caricano anche pregiudizi, stereotipi e valori orientati alla chiusura del sé, del proprio gruppo, ad un rifiuto per la diversità, allora la situazione si fa ancora più difficile. Resta centrale per le scienze sociali, e dunque anche per la pedagogia, lo sforzo di indagare i fenomeni che hanno al centro la persona e la relazione umana, esigenza fattasi ancora più cogente dal momento in cui il mondo si è avvicinato, i confini si sono fatti più labili e la globalizzazione si è incarnata nei discorsi e nelle pratiche quotidiane del nostro vivere.

2. Multicultura o intercultura? Come spiegare la società italiana oggi

Definire un contesto come “multiculturale” oggi appare semplice dal momento che ormai in quasi tutti i territori del pianeta si ha la convivenza di più culture all’interno del medesimo spazio fisico e sociale. In questi termini il concetto assume un significato puramente descrittivo: “il termine ‘multiculturalismo’ viene utilizzato descrittivamente per designare la situazione di quelle società nelle quali la convivenza tra culture differenti non porta ad una assimilazione da parte di una cultura dominante, o alla fusione in una cultura risultante, ma si sostanzia nel mantenimento di pratiche ed identità collettive da parte degli appartenenti a diverse culture” (Hasanaj, 2019: 17). Parlare di multiculturalismo può invece implicare anche un ragionamento più vasto che chiama in causa le politiche assunte dai vari paesi per regolare la presenza e la convivenza di diversi gruppi umani con differenti nazionalità, lingue e culture. Prima del multiculturalismo si parlava ad esempio di *melting pot*, espressione nata in America per indicare come le tante etnie e culture che venivano introdotte dagli stranieri andassero poi a fondersi nella comune appartenenza americana. In Canada si è parlato invece di *mosaico culturale* per intendere quella mescolanza di culture, le quali però, pur essendo in contatto, mantenevano la loro distinta identità. Con l’avvento della riflessione sul multiculturalismo nacquero modelli e politiche differenti nei vari paesi. Un esempio è il modello britannico di integrazione multiculturale, nel quale la differenza è ritenuta un valore da tutelare, sia nella sfera privata che in quella pubblica. Negli anni è stato concesso sempre più spazio all’espressione religiosa delle varie comunità presenti sul territorio, sono stati concessi finanziamenti alle scuole religiose, e sono ad oggi applicabili alcuni istituti giuridici etnoreligiosi, il tutto nell’ottica di riconoscere lo straniero e la sua cultura. Berti (2010) evidenzia come il modello britannico abbia però fallito nel processo di integrazione, continuando a mantenere gli stranieri chiusi dentro i confini delle loro comunità. Il punto di forza di questo modello è invece sottolineato da Hasanaj (2019): la Gran Bretagna ha messo in atto forme di discriminazione positiva a difesa e a sostegno delle differenze, azioni che potrebbero trovare implementazioni simili anche nel nostro territorio. Altro modello

multiculturalista è quello assimilazionista francese, opposto al modello britannico e presentato da Berti e Valzania (2010). Tale modello prevede che lo straniero abbandoni il proprio bagaglio culturale di partenza per assimilare usi e consuetudini tipiche della cultura francese. Punto critico di tale impostazione è stato il fatto che essa ha “generato una crisi di identità tra la popolazione immigrata di seconda e terza generazione: nelle *banlieu*⁴⁷ si sono formate masse di diseredati costantemente in bilico tra una identità perduta ed un’altra sempre meno praticabile perché l’esperienza della migrazione non costituisce più una rottura netta tra il prima e il dopo” (Berti, 2010: 25). Altro modello noto è quello tedesco, per il quale è lo stesso concetto di integrazione ad essere poco praticato ed accolto: gli stranieri sono principalmente concepiti come manodopera funzionale all’economia tedesca pertanto l’integrazione non è uno tra gli scopi principali delle politiche interne. Negli ultimi anni, anche a seguito di molteplici esplosioni razziste e xenofobe il governo tedesco ha implementato le misure a sostegno dell’integrazione degli stranieri, rendendo più agili i ricongiungimenti familiari e la concessione dei permessi di soggiorno. Altro modello importante per le elaborazioni teoriche sul multiculturalismo è quello canadese. In Canada vivevano già agli inizi del Novecento varie comunità, da quella aborigena a quelle dei discendenti dei coloni francofoni e anglofoni, oltre ad altre minoranze giunte nel corso degli anni. Nel 1971 vennero pubblicati gli obiettivi della politica etnoculturale canadese che si concentravano sull’assistenza nel mantenimento delle tradizioni e culture proprie di ciascun gruppo umano, sul favorire gli scambi tra i vari gruppi culturali presenti e nel facilitare gli immigrati nell’apprendimento di una delle due lingue ufficiali⁴⁸. L’adozione del bilinguismo in Canada fu un provvedimento varato nell’ottica di placare l’eccesso di nazionalismo francofono nel Québec, ma come effetto vi fu l’opposizione di altri gruppi etnici. Ancora oggi il Canada è meta di una grande popolazione di immigrati e sono presenti più di 200 gruppi etnici⁴⁹. In Canada le politiche multiculturali sono adottate in vari settori e centrale è quello dell’istruzione che riconosce le diversità e promuove un’educazione multiculturale. Non sono

⁴⁷Corsivo mio.

⁴⁸Nel 1969 venne varato l’*“Official Languages Act”* che sancì l’adozione ufficiale del bilinguismo anglo-francese in Canada.

⁴⁹Cfr. Hasanaj, 2019: 30-31.

mancate però anche critiche a questo modello canadese di multiculturalismo, mosse in *primis* dalla comunità del Québec che considerava l'implementazione di politiche multiculturali come il tentativo di depotenziare le rivendicazioni indipendentiste. Altre critiche hanno evidenziato come nonostante le varie politiche di integrazione multiculturale siano ancora presenti forti differenze nei tassi di occupazione, nei salari e nella partecipazione politica tra gli appartenenti ai gruppi etnici di maggioranza e quelli di minoranza.

Nel secolo scorso il multiculturalismo viene dunque implementato in varie parti dell'Occidente e lo ritroviamo nei documenti di organismi internazionali, primo tra tutti l'Onu che sin dall'inizio ha assunto l'importanza del dialogo culturale come strumento per favorire la pace nel mondo. Altro organismo che si è mosso nella medesima direzione è l'Unesco che già nella Conferenza di Parigi del 1978 promulga la *Dichiarazione sulla razza e pregiudizi razziali* nella quale afferma il diritto di ciascun individuo alla libertà di manifestare la propria diversità.⁵⁰ Nonostante queste direttrici fossero state già tracciate a livello internazionale, i vari paesi hanno affrontato, come detto, la questione del rapporto tra diverse culture in modi differenti e le politiche attuate non sempre hanno favorito l'integrazione degli stranieri.

Il dibattito sul multiculturalismo merita di essere approfondito anche a partire dalla lezione di teorici che hanno indagato il fenomeno e ne hanno illuminato i vari aspetti, anche nell'ottica di portare alla luce i punti deboli di queste impostazioni e spiegare le ragioni di una scelta pedagogica interculturale. Charles Taylor sostiene che alla base del rapporto tra culture vi sia il crescente peso che loro stesse hanno dato al concetto di uguaglianza come diritto di essere uguali, a fianco del quale si è affermato anche un concetto apparentemente opposto e inconciliabile ossia il diritto ad essere tutti diversi. Per questo autore la questione del riconoscimento si colloca alla base dell'approccio

⁵⁰ Art.1,2: "All individuals and groups have the right to be different, to consider themselves as different and to be regarded as such. However, the diversity of life styles and the right to be different may not, in any circumstances, serve as a pretext for racial prejudice; they may not justify either in law or in fact any discriminatory practice whatsoever, nor provide a ground for the policy of apartheid, which is the extreme form of racism" in http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html ultima consultazione avvenuta in data 8/04/2021 alle ore 9.41

multiculturale. L'Europa secondo Taylor si è imposta con la sua vocazione di cultura-meta, capace di farsi modello onnicomprensivo delle altre culture. Questa impostazione universalistica cela però il rischio di comprimere e ridurre le differenze. “L'altro è come noi, e quindi – dato che partecipiamo agli stessi valori – potremo dettare le regole di come dovranno viverli. Non c'è dubbio che ‘per il loro bene’ finiranno con l'accettare la sola interpretazione possibile della vita, cioè la *nostra*.” (Santerini, 2017: 2325). Malgrado le buone intenzioni i rischi di annullare le specificità dell'altro sono sempre in agguato. Questo tipo di universalismo delle “buone intenzioni” si differenzia, secondo Santerini, da un universalismo etnocentrico che mira a demonizzare l'altro, il nemico. Opposto all'universalismo troviamo il relativismo che invece rende

“relativi i costumi, le abitudini e le tradizioni, negando l'esistenza di una visione universalistica e assoluta rispetto alla cultura (relativismo culturale) o alla morale (relativismo morale). Il relativista quindi rispetta l'altro, ma senza riuscire a entrare veramente in dialogo con lui. I modi di vivere vengono relativizzati non esistendo un parametro ‘assoluto’ a cui confrontarli. [...] Non è difficile capire che questa posizione è la più diffusa nel mondo ‘liquido’ attuale, ma è debole di fronte alle sfide della convivenza” (Santerini, 2017: 2352).

Il relativismo è stato portato come vessillo per la difesa delle minoranze da Claude Lévi-Strauss⁵¹ che a costo di preservare i popoli altri dall'invasione dell'occidente riteneva preferibile tenerli separati. La posizione di Strauss appare tuttavia inconciliabile con il nostro presente, in quanto la separazione dei gruppi umani oggi è quasi impossibile oltre che non auspicabile e rimanere indifferenti di fronte alla diversità dell'altro non è una possibilità. Sebbene il relativismo non ostacoli le culture, di certo fatica a metterle in dialogo. Santerini trova nell'educazione interculturale la via percorribile che interseca sia l'universalismo che il relativismo, conducendo il ragionamento oltre le due posizioni “e ciò è possibile solo accettando la relatività delle

⁵¹ Claude Lévi-Strauss (1908-2009), antropologo e filosofo francese ha dimostrato la presenza di caratteri e strutture razionali costanti all'intero di popoli considerati, fino a quel momento, inferiori, sostenitore del relativismo culturale come mezzo per esaltare e conservare le specificità dei gruppi umani intese come fonte di ricchezza da preservare.

culture, ma respingendo il relativismo etico, sulla base della ricerca comune di valori universali, quando i significati vengono interrogati e messi a confronto” (2017: 2397). Come detto, il modello multiculturale e le sue applicazioni sono stati oggetto di critiche fino al punto di essere stato ritenuto un modello fallimentare. Vari sono gli ordini di opposizione al multiculturalismo: si va da critiche di stampo conservatore, a critiche di impianto femminista, oltre a quelle mosse dai sostenitori della solidarietà nazionale e dai progressisti. I conservatori, come osserva Hasanaj, sono contrari al pluralismo culturale pertanto non appoggiano il multiculturalismo. Le critiche di stampo femminista sono solite concentrarsi su alcuni aspetti patriarcali di certe culture che emergono in un contesto multiculturale e che appaiono come ostacoli alla libertà femminile. Le critiche mosse dai sostenitori della solidarietà nazionale accusano il multiculturalismo di aver incentivato la chiusura dei gruppi umani, finanche la loro ghettizzazione. I progressisti invece hanno accusato il multiculturalismo di aver appiattito le specificità culturali avendo rinchiuso i gruppi etnici in contenitori. Le opposizioni al multiculturalismo sono state mosse, oltre che in ambito scientifico anche in ambito politico. L'ex primo ministro britannico Cameron è stato fortemente critico nei confronti del multiculturalismo, sostenendo che abbia fallito lasciando le comunità musulmane sole e vulnerabili, segno del fatto che il multiculturalismo andrebbe considerato ormai superato.

Una via alternativa al multiculturalismo appare oggi identificabile nell'interculturalità. Il concetto di interculturalità viene introdotto per la prima volta da Edward T. Hall⁵², antropologo statunitense che negli anni '50 si dedicò allo studio dei meccanismi di comunicazione tra persone di diverse culture. Il dibattito sul tema è giunto poi in Europa grazie allo studio di Cantle⁵³ del 2001, mentre in Nord America è stato ripreso grazie agli studi di Bouchard. Entrambi gli studiosi hanno iniziato la loro teorizzazione dall'assunto che il modello multiculturale avesse dei limiti. Lo studio di Cantle avanza una serie di raccomandazioni per l'implementazione di una nuova forma di coesione

⁵²Edward T. Hall ha introdotto il termine “interculturale” all'interno della sua opera *The silent language* del 1959.

⁵³Cfr. Cantle, T. (2001). *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team*, London: Home Office e Id. (2012). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

comunitaria, superando la frammentazione di stili di vita delle persone di differenti etnie sulla base della mancanza di comunicazione e confronto a livello culturale. Cantle afferma che l'espressione "fallimento del multiculturalismo" è spesso associata alla percezione dell'inadeguatezza e dell'inefficacia delle politiche attuate nei confronti di società continuamente in cambiamento. Le politiche multiculturali attivate a partire dalla seconda metà del secolo scorso sono la risposta immediata alla crescita di flussi migratori che causavano risentimento ed ostilità nelle comunità di accoglienza degli immigrati. Nella difficoltà di conciliare la tendenza ad accogliere con quella a preservare l'equilibrio interno agli stati, le politiche iniziali si sono caratterizzate per essere di tipo protettivo e separatista ostacolando, di fatto, l'integrazione degli stranieri. L'interculturalità dunque è apparsa in Europa come valida alternativa ai principali approcci multiculturali ed è stata promossa all'interno di vari documenti istituzionali, uno di questi è il *White Paper*, redatto dal consiglio d'Europa nel 2008 nel quale si avalla la scelta di spostare le riflessioni e le pratiche da un approccio multiculturale a un approccio interculturale. Lo stesso *White Paper* si presenta come normativo rispetto all'interculturalismo, volendo con esso fornire le basi a tutti coloro che dovranno confrontarsi con la diversità. Nell'analisi di Cantle l'interculturalismo non può semplicemente configurarsi come alternativa tra assimilazione e separazione, esso si caratterizza per l'apertura e il dialogo tra culture con la conseguente stipula di accordi e collaborazioni a livello istituzionale. Hasanaj rileva che Cantle "affida all'interculturalità il compito di riprogettare la diversità, descriverla come qualcosa di positivo, dissipando la paura del cambiamento che alberga nelle maggioranze delle comunità" (2019: 64). Secondo Cantle le società occidentali non sono riuscite a governare il cambiamento che le ha portate ad essere sempre più diversificate, sono state incapaci di operare valutazioni sulle conseguenze che questo *mixage* culturale apportava anche alle culture maggioritarie. Contini (2017) analizza come Cantle sia critico verso le proposte multiculturali avanzate da società monolitiche, fisse nel tempo e nello spazio. Da qui l'enfasi che Cantle pone sul sistema educativo visto come perno centrale per la costruzione di orizzonti comuni per un futuro mondiale. Orizzonti di relazione e di scambio visti come direttrici tipiche delle società interculturali. Secondo Portera (2020: 42) il discorso interculturale

“non si iscrive 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 (non è possibile superarlo); si riferisce sempre a un’azione, un intervento; considera criticamente – in termini pluralistici e dinamici – le nozioni di etnia, cultura, nazione, identità.”

Due sono le motivazioni che gli interculturalisti avanzano per criticare il multiculturalismo: l’importanza maggiore attribuita al singolo rispetto al gruppo e la concezione dinamica della cultura e della società, là dove i multiculturalisti avrebbero invece una visione più statica dei contesti sociali e tenderebbero a classificare gli individui sulla base della loro appartenenza etnica, nazionale e/o culturale. L’approccio interculturale avrebbe il vantaggio di riuscire a distaccare il concetto di cultura da quello di territorio, riconoscendo che la persona ha discrezionalità nella scelta e nell’adesione a determinate pratiche e usanze, non per forza riconducibili al territorio di appartenenza. Altro aspetto posto al centro delle critiche al modello multicultural è la polarizzazione “pro-diversità e pro-minoranza presente nell’approccio culturale” (Contini:2017: 444).

Il dibattito sul tema si è fatto complesso ed oltre alle critiche non sono mancate neppure posizioni a difesa del modello multicultural, le quali hanno cercato di rivendicarne i pregi e di evidenziare le lacune e i punti oscuri del modello interculturale. Contini afferma che le motivazioni che hanno spinto il Consiglio d’Europa verso la difesa del modello interculturale sono da riferirsi alla sua valorizzazione delle diversità attraverso il dialogo, il tutto nell’ottica di favorire la coesione sociale: “sotto il velo del dialogo interculturale traspare come l’interculturalismo miri soprattutto a generare un forte senso di società coesiva basata sulla condivisione dei ‘valori universali’” (2017: 379). Sussiste tuttavia anche un rischio in simile approccio “normativo” dell’interculturalismo, capace di manifestarsi nell’imposizione di un determinato parterre di valori ai quali gli individui devono conformarsi per abitare nel nostro presente. A difesa del modello multicultural è stato detto che è errato assumere che il multiculturalismo essenzializzi le culture là dove invece le risposte che cerca di dare sono sempre differenziate e differenziabili, rispetto al contesto e alle sue necessità.

Anche Modood⁵⁴ difende il multiculturalismo come teoria e come complesso di politiche, pur riconoscendo l'importanza del pungolo critico fornito dal modello interculturale, il quale lo spinge ad aprirsi di fronte ad una dilatazione del concetto di differenza. I multiculturalisti hanno evidenziato come nel modello interculturale il rischio del fallimento di politiche e azioni possa celarsi dietro ad una scarsa considerazione delle necessità delle minoranze, là dove invece i multiculturalisti ritengono invece essenziale puntare al loro soddisfacimento al fine di costruire una società coesa. Il dialogo, parola paradigmatica del modello interculturale, non sempre è risolutore di problematiche sociali secondo i multiculturalisti, specie se i protagonisti presentano differenze di *status* notevoli. Emerge qui un richiamo al concetto di "capitale simbolico" elaborato da Pierre Bourdieu e inteso come potere simbolico⁵⁵ riconosciuto ed esercitato nei contesti sociali, che abbisogna di legittimazione e che può coincidere con ogni specie di altro capitale (economico, culturale, sociale etc.) a condizione che gli venga garantito riconoscimento. Non a caso Bourdieu attribuisce allo Stato la capacità di produrre e diffondere grandi quantità di capitale simbolico, essendo produttore e riproduttore di consenso allo scopo di mantenersi stabile e coeso. Interessante anche la posizione di Taylor che inquadra il dibattito tra multiculturalismo e interculturalismo in un dialogo tra storie o narrazioni diverse, alcune delle quali danno più valore alle differenze, altre che danno più valore all'integrazione. Taylor considera l'attacco al multiculturalismo come una sorta di retorica che riflette una mala comprensione delle dinamiche migratorie da parte delle democrazie occidentali. Secondo Taylor sono soprattutto i politici senza molta esperienza a pensare che il multiculturalismo porti alla ghettizzazione, anche sviati dalla normale tendenza degli esseri umani al fare gruppo⁵⁶ con le persone con le quali condividono uno o più aspetti. Taylor va più in profondità affermando che gli scopi coi quali i migranti giungono in Occidente sono relativi al miglioramento della propria qualità della vita, pertanto il

⁵⁴Modood Tariq, professore e sociologo all'università di Bristol e fondatore del Center of the Study of Ethnicity and Citizenship in Gran Bretagna.

⁵⁵Cfr. Bourdieu, P. (2016). *Forme di capitale* (1. ed e-book, trad. it). Roma: Armando Editore. (Prima edizione in lingua originale 1986).

⁵⁶Tendenza al fare gruppo detta *to cluster*, da cui il fenomeno del *clustering* come tendenza che si verifica nelle città globalizzate e che vede i gruppi minoritari come coesi tra loro.

loro alienarsi e rifiutare le convenzioni dominanti può essere solo una reazione di fronte al fallimento delle loro aspettative e speranze. Contini spiegando Taylor afferma che “se gli immigrati sono sicuri di raggiungere questi obiettivi, loro e ancora di più i loro figli, saranno felici di integrarsi nella società. Pertanto l’attacco europeo al multiculturalismo sembra un caso classico di ‘falsa coscienza’ (*false consciousness*) che accusa gli immigrati di ghettizzazione, invece di riconoscere gli ‘*home-grown failures*’ nel promuovere l’integrazione e nel combattere la discriminazione” (Contini, 2017: 507). Ancora Taylor analizza gli aspetti più problematici dell’interculturalismo e delle narrazioni che lo promuovono evidenziando che anche su questo approccio vi sono dei punti critici, specialmente relativi alle resistenze che gli occidentali possono avere di fronte al timore di un indebolimento ed erosione delle proprie tradizioni a seguito dell’integrazione degli immigrati. “L’idea che ‘loro’ possano collaborare a rimodellare la ‘nostra’ cultura comune suona come un campanello di allarme per tutti coloro che condividono questa ansia” (Contini, 2017: 520). Sembra allora meno “pericoloso” che lo sforzo di integrazione venga attuato solo dagli immigrati, ovvero che siano solo loro a dover apprendere nuove abitudini e modificare i loro stili di vita e le loro consuetudini. Queste pretese nei confronti degli immigrati appaiono indispensabili poiché il processo di assimilazione alla cultura dominante è spesso ritenuto propedeutico e necessario al fine di una successiva integrazione. Non possiamo non considerare dunque il peso che i paesi ospitanti hanno nel fallimento dei processi di integrazione, spesso anche per mancanza di interventi efficaci e tempestivi a livello politico, oltre che per resistenze culturali, pregiudizi e paura del confronto con la diversità.

L’Italia ha vissuto una lunga stagione di emigrazioni e solo a partire dagli anni Settanta ha visto intensificarsi l’afflusso di immigrati provenienti da altri paesi. Per tale ragione forse il nostro Paese ha potuto ragionare e prendere spunto dagli esempi di politiche e azioni attivate in altri paesi, introducendo direttamente il concetto di “intercultura” nei suoi programmi e nelle sue riflessioni teoriche, fin dalla fine degli anni Ottanta, mediante l’emanazione di circolari ministeriali specifiche. In questo ambito di riflessione è degno di nota il documento dal titolo *Le linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* pubblicato nel 2014 in una seconda edizione, in cui si rimarca l’approccio interculturale italiano in campo educativo: “l’educazione

interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti"⁵⁷. Dunque “sembra sussistere largo consenso sul fatto che i concetti di ‘educazione interculturale’ e di ‘pedagogia interculturale’ rappresentino a tutt’oggi la risposta pedagogica più idonea alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita” (Portera, 2020: 72). Ancora Portera ci illumina sulle differenze tra multiculturalità e intercultura sostenendo che mentre la prima rimarca e sottolinea l’effettiva esistenza di etnie e culture differenti, la seconda include la possibilità del dialogo e del confronto tra le differenti culture. L’intercultura viene presentata come discorso “salvifico”, come pratica efficace rispetto al multiculturalismo, accusato di perpetrare separazioni e confini. A livello politico Contini rileva però come l’interculturalismo sia un approccio volto a favorire la costruzione di una comunità, corrispondendo ad una strategia politica “finalizzata a rispondere alla preoccupazione di promozione di coesione sociale da parte delle istituzioni europee” (2017: 405- 406). Una delle accuse al modello interculturale è dunque quella di fungere solo da strumento di governamentalità, per dirla con Foucault, senza tradursi poi in un impegno concreto di costruzione di dialogo e di valorizzazione delle diversità. Molto ancora può essere fatto affinché il modello interculturale diventi veramente volano per l’integrazione, occorre che la riflessione teorica perduri e che si traduca in un impegno concreto da parte delle istituzioni e delle figure professionali addette. L’intercultura può essere definita come un traguardo: “una cultura condivisa che produce anche, a lungo termine, un meticciamento e che dà vita a una determinata *forma mentis*” (Cambi, 2020: 108). L’intercultura in Italia come nel mondo è in cammino, deve essere coltivata e arricchita sia sul piano teorico che pratico, e per questo abbisogna di un apporto interdisciplinare che le conferisca uno statuto alto, capace di orientarne gli scopi e per questo rimane centrale la pedagogia, interlocutore critico e dialettico, ancora acerbo per certi aspetti, ma proprio per questo anche capace di germogliare ancora, capace di arricchirsi e di arricchire. Ancora Cambi ci illumina sull’intercultura come frontiera: “le nostre società sono sempre più multiculturali. La multiculturalità non è, però, la loro forma più alta e più consona all’autentica

⁵⁷ Cfr. https://www.icgavoi.edu.it/doc/0214linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf ultima consultazione avvenuta in data 8/04/2021 alle ore 11.12.

democrazia, a cui pure quelle società guardano come a proprio volano. La multiculturalità deve farsi interculturalità: incontro, dialogo, confronto, intesa *nella* differenza e *rispettando* la differenza” (2020: 48).

3. La prospettiva della pedagogia interculturale sull'attualità

Negli anni Settanta del secolo scorso la pedagogia ha vissuto, sia a livello nazionale che internazionale, uno dei suoi momenti cruciali, si è trattato di un periodo di crisi e di crescita, crisi che ha condotto alla messa in discussione degli apparati e dei sensi pedagogici, crescita come focalizzazione più specifica sui suoi compiti relativi all'*hic et nunc*, ai problemi emergenti di quel periodo. All'interno di questo moto ondoso in cui ha navigato la pedagogia sono nate ed emerse alcune correnti accomunate da quella che Cambi (1987: 11) chiama "autentica (o quasi) passione per l'uomo, da una intenzionalità radicale che tutte le avvicina", il cui punto di convergenza è da rintracciare in una categoria che tutte le anima e le guida, ossia la *differenza*. Alcuni aspetti identitari comuni a questi modelli di pedagogia della differenza sono evidenti in una forte tensione radicale, in una sua vocazione critica, in una componente utopica, e in uno statuto filosofico-antropologico. Nonostante le accuse mosse contro la pedagogia della differenza, essa è ancora oggi viva poiché trova nell'alterità il suo principio fondativo, essa pretende di "essere rispetto della specificità e ricerca del dialogo, che, di sé per sé, non impone, non manovra, non addomestica, non si serve di slogan, non disprezza né umilia l'alterità" (Salmeri, 2013: 15). Salmeri riprende e attualizza le riflessioni di Cambi a distanza di oltre un ventennio, ciò a testimonianza della forte attualità del modello pedagogico della differenza, e spinge le sue riflessioni ad intrecciarsi con il tema dell'interculturalità, affermando come un simile orientamento pedagogico possa far da sfondo alla riflessione interculturale. Salmeri parla di pedagogia della differenza come possibile nuova paideia capace di promuovere integrazione, buone pratiche, "cercando di porre degli argini e opponendo una coerente e critica resistenza a tutte le forme di marginalizzazione e/o di discriminazione e/o di inferiorizzazione verso donne, bambini, omosessuali, anziani, disabili, stranieri, marginali malati, poveri, tossicodipendenti, detenuti, clochard" (2013: 29). Ecco perché un simile approccio apre la strada alla riflessione interculturale in seno alla pedagogia e ad altre scienze sociali. Prima di approfondire il senso e delineare l'orizzonte della pedagogia interculturale occorre soffermarsi ancora sulla pedagogia

della differenza come sapere interpretativo, capace di stimolare la riflessione e mantenere aperto l'esercizio della libertà. Per la pedagogia della differenza l'esercizio critico è centrale, esso mette in circolo le riflessioni e consente all'uomo di percepire la realtà come costantemente passibile di cambiamento. Tale modello pedagogico ha a cuore l'integrazione

“nella consapevolezza che unità non significa pensare tutti allo stesso modo, né tantomeno omologare o appiattare. Unità vuol dire assumere la differenza come momento ineliminabile in funzione di un confronto sempre più allargato e autenticamente paritario, eticamente e lealmente disponibile all'interazione concreta con la diversità, evitando in ogni modo e con consapevole progettualità che le differenze si trasformino in disuguaglianze” (Salmeri, 2013: 57).

In un sistema valoriale aperto e duttile la differenza non sarà accolta in senso pregiudizievole, ma verrà coinvolta in un dialogo costruttivo dal quale ravvivare il senso stesso dei valori. Quando in educazione si parla di differenza o di marginalità va ricordato che per una democrazia vi sono alcuni valori fondamentali e fondativi: la libertà, i diritti umani, l'esercizio del dibattito. In un contesto democratico come quello attuale, in cui la multiculturalità in senso descrittivo è una realtà concreta, la gestione di tale complessità non può esaurirsi in un'assimilazione delle culture minoritarie, essa deve farsi valore che conduca al dialogo e all'incontro. Di fronte alla marginalizzazione dello straniero la risposta della pedagogia della differenza apre al confronto critico con le pluralità dei vissuti per la costruzione di possibili e condivisi orizzonti di senso oltre che di spazi fisici di incontro. La cultura di una società multiculturale dovrebbe configurarsi come un appartenere-alla-collettività, un contesto in cui ciascuno possieda la parola e il linguaggio per avere spazio di confronto e di costruzione di un Noi. È essenziale per la riflessione pedagogica attuale riuscire a problematizzare il presente ponendo al centro le sue più pregnanti categorie, tra le quali quella della differenza, “spingendoci a fare esperienze dell'ulteriorità, consolidando i territori del noto e indicando altri paesaggi, aiutandoci a meglio decriptare gli scenari più remoti e insondabili della nostra stessa personalità” (Salmeri, 2013: 176). La differenza che ciascun essere umano sperimenta è annuncio e prefigurazione di prospettive e versioni diverse del mondo, ma che come Lévinas ci insegna, esse

diventano viatico per la liberazione di noi stessi da quell'assurda concezione della totalità come chiusura del cerchio che in sé assume e riassume tutto, aprendo in ciascuno la consapevolezza che pluralità e differenza albergano in ogni essere umano. Interessante è il volto che di questa pedagogia della differenza ha dipinto Franco Cambi:

“Pedagogia parziale, dunque, oltre che, forse inattuale? Può darsi, ma tale modello di pedagogia non ha mai aspirato alla completezza, soltanto voleva porsi come un richiamo esplicito e reiterato ai ‘grandi fini’ del sapere pedagogico. [...]. Da qui anche la sua inattualità: essa è legata proprio alla diversità, all’‘alterità’ rispetto al qui e ora. [...] La ‘differenza’ è inattuale in un duplice senso: lo è in quanto contrasta i percorsi vincenti della pedagogia (efficientistici e conformistici, in pratica; spesso formalistici e riduzionistici, in teoria), e vincenti proprio perché sacrificano all’ideologia la complessità stessa del sapere pedagogico, e in quanto si afferma come volutamente inattuale, cioè irriducibile al presente, proprio perché di esso ‘pensa’ (in esperimento teorico) la ‘differenza’ e l’‘alterità’ (Cambi, 1987: 160).

La definizione qui tracciata non sminuisce affatto il senso e l’impegno pedagogico di un tale modello del pensare e fare pedagogia, anzi la mostra nella sua estrema vivacità e ricchezza di senso, la illumina nel suo essere in cammino, nel suo tendersi-verso senza raggiungere la meta, insomma ciò che caratterizza a pieno i saperi scientifici⁵⁸. Un modello che si intreccia con quello della pedagogia della differenza è quello decostruzionista, inteso come frontiera pregnante e attuale del discorso pedagogico del nostro tempo. Il decostruzionismo è un termine che nasce recentemente in filosofia ma che corrisponde ad un concetto che viene da lontano e che affonda le radici nel pensiero filosofico kantiano. Nel Novecento la decostruzione si afferma nei suoi caratteri più tipici:

⁵⁸Si veda qui la lezione di Popper sulla scienza e sullo statuto scientifico dei saperi, individuati dal filosofo come tali proprio per la loro incapacità di giungere a verità certa e finita. Alla riflessione di Popper non è audace accostare quella deweyana sull’educazione intesa come “circolo o spirale senza fine, un’attività che *include* in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi, che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tal modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico, e così via, in una successione continua” (Dewey, 1984: 63-64).

“la via della decostruzione è indirizzata a superare il ‘logocentrismo’ occidentale (la quale assegna al *logos* non solo un primato ma anche un vincolo) per accedere ad un *pensiero della differenza radicale* (posta come alterità, come disseminazione, come de-centramento) che possiamo elaborare su molti ambiti, con processi reiterati di critica, di impegno interpretativo, di dislocazione strategica, coinvolgendone sia gli aspetti formali (i ‘margini’, le ‘tracce’, gli ‘sproni’, etc.), sia quelli tematici (la memoria, l’amicizia, la differenza, etc.) i quali animano un pensiero che è sempre un effetto ambientale-etico-sociale-storico e un processo meta-personale” (Mariani, 2008: 19).

Il decostruzionismo si è intrecciato con la riflessione pedagogica per il suo spiccato interesse per la soggettività, una soggettività permeata dalla differenza che porta il singolo a dilatare i suoi volti, ad un proliferare di ruoli e di spazi di esperienza. Il decostruzionismo si inserisce nel postmoderno e delinea un soggetto ormai incapace di dirsi e farsi centro del mondo, il ruolo che oggi si assegna al soggetto è semmai quello di “parte-del-mondo”⁵⁹. Il senso del decostruzionismo si lega dunque al concetto/paradigma della differenza in quanto la pone al centro della riflessione e la interconnette ai soggetti e al mondo, rivelando la pericolosità insita nella chiusura solipsistica del soggetto su se stesso che, come emerso nel precedente capitolo, conduce al narcisismo, all’etnocentrismo finanche al razzismo. L’attualità del decostruzionismo si rivela nelle sue molteplici connessioni a temi culturalmente

⁵⁹Il concetto di essere umano come parte del mondo, come sistema tra i sistemi, è espresso anche da Gregory Bateson nel suo celebre *Verso un’ecologia della mente* in cui l’autore ricolloca l’essere umano in una posizione differente rispetto a quella imposta dalla tradizione: l’uomo non è più padrone assoluto e decisore unico delle sorti del mondo, il sistema uomo è un sistema che necessita inevitabilmente di interfacciarsi con altri sistemi, come quello naturale. Bateson ha lungamente discusso di quanto gli ultimi secoli abbiano messo in crisi il pianeta e stiano minacciando la sua sopravvivenza. A tale proposito ha proposto un modello di con-vivenza inteso come “ecologia sana della civiltà umana” il quale permette di vivere considerandosi tutti parte di “un sistema unico di *ambiente più una civiltà umana elevata* in cui la flessibilità della civiltà si armonizzi con quella dell’ambiente per dar luogo a un complesso sistema dinamico, aperto ai mutamenti gradualmente di caratteristiche anche fondamentali” (Bateson, 2018: 538). L’ecologia della mente è un modo di pensare e pensarsi che Bateson auspica si realizzi sul pianeta affinché vi possa essere una speranza per il futuro del mondo e con esso del genere umano.

rappresentativi per il nostro tempo, tra cui quello dell'identità, della differenza e del multiculturalismo. L'esperienza decostruzionista può aiutare a riconfigurare la visione del proprio territorio di appartenenza passando da una concezione monoculturale ad una multiculturale. Uno degli obiettivi del modello decostruzionista si connette direttamente anche alla riflessione pedagogica interculturale dal momento che si pone lo scopo di

“dar corpo ad un ‘umanesimo’ radicalmente rinnovato, più complesso e più critico, in grado di implicare e stimolare – anche in pedagogia – un reciproco e costante ascolto, che si fa dialogo nel momento in cui diviene scambio dialettico, ponte tra le civiltà, interazione autentica con l’‘altro’, confronto all’interno di regole comunicative condivise: valori-guida per una formazione democraticamente orientata di soggetti/gruppi/culture” (Mariani 2008: 92).

La pedagogia interculturale assume in sé il principio della differenza, percepibile grazie ad un processo dialogico che si instaura tra identità ed alterità. Secondo l’interpretazione di Mariagrazia Contini il termine diversità non coincide con quello di differenza in quanto il primo fa riferimento ad aspetti di tipo biologico, culturale, psicologico che fanno parte dell’essere al mondo dell’uomo; la differenza invece implica tutto ciò che riguarda la scelta e il cambiamento che l’uomo opera nel corso della sua esistenza, nell’ottica del superamento dei limiti e dei condizionamenti operanti nel presente.⁶⁰ Le differenze esplodono nella nostra contemporaneità attraverso la rottura del monolitismo culturale, e ciò implica un’apertura e una dilatazione del concetto stesso di identità. La pedagogia interculturale tende allo sviluppo di una riflessione e di un pensiero dialettici, è capace di creare ponti e connessioni tra generi, lingue e culture diverse. Anche Franco Cambi parla di una pedagogia interculturale che necessariamente “si costruisce in quello che è stato detto lo ‘spazio dell’incontro’, che è spazio fisico, ma soprattutto spazio mentale e coscienziale. È uno spazio in cui le culture stanno tra loro faccia-a-faccia, attraverso i loro portatori. [...] È anche uno spazio da costruire e da tutelare: *ergo* è da gestire

⁶⁰Cfr. Contini, M. & Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze. La Nuova Italia.

pedagogicamente” (Cambi, 2020: 49). Gestire l’incontro e il confronto con la differenza non è semplice, può produrre reazioni di rifiuto e di paura, e spetta alla pedagogia creare le condizioni affinché la paura non diventi ostacolo, senza disconoscerla e nasconderla poiché esplicitare i propri sentimenti ne accresce la consapevolezza e dà a ciascuno la possibilità di analizzarsi ed avere contezza dei propri vissuti.

Rispetto allo sviluppo della pedagogia interculturale in Italia, uno dei primi contributi scientifici è quello di M. Callari Galli che nel 1975 pose l’accento sull’importanza della socializzazione come apertura al nuovo e alla differenza. Negli ultimi anni una sempre più consistente letteratura converge nell’affermare che la pedagogia interculturale e l’educazione interculturale siano le risposte più idonee al nostro presente, superando le strategie compensatorie utilizzate in passato. Attuare i principi della pedagogia interculturale significa “attuare un decentramento culturale, un passaggio dalla cultura dell’indifferenza alla ‘cultura della differenza’ e alla ‘convivialità delle differenze” (Nanni, 1994: 58).

Il tema della pedagogia interculturale come frontiera del nostro tempo si intreccia con quello dei valori, apparsi sempre più sfumati a partire dalla crisi delle grandi ideologie e narrazioni del secolo scorso. “La pedagogia interculturale ha il pregio di aver guardato ai valori emergenti, senza troppo rimpiangere quelli perduti e di aver puntato a nuovi valori universalmente condivisibili” (Perucca, 2017: 4094). La prospettiva della pedagogia interculturale spinge verso una revisione del panorama valoriale, nell’ottica di definirne un parterre condivisibile a livello planetario. Sia Perucca che Cambi parlano del valore della *solidarietà* come risorsa capace di avvicinare e valorizzare gli esseri umani e le loro differenze. Secondo Perucca la solidarietà supera la tolleranza e il rispetto poiché essa non è solo strumentale, ma permette reciprocità. La tolleranza emerge come valore in contesti monoculturali, è valore antico che spegne la contrapposizione ostile ma che spesso non incoraggia la costruzione di spazi di incontro. Tolleranza può anche voler dire indifferenza nei confronti dell’altro, e spesso essa porta alla chiusura. Ancora Perucca evidenzia come già il rispetto sia un valore che supera la tolleranza poiché apre al dialogo con l’altro e ne garantisce la realizzazione. Tuttavia l’arte del dialogo, se pur praticata, “si è troppo spesso tradotta in un’arte del compromesso idonea a mascherare non a risolvere le contrapposizioni

di interesse e le tensioni conflittuali” (Perucca, 2017: 4105). Ecco dunque il necessario passaggio alla solidarietà come valore educativo indispensabile per una società interculturale, intesa come risorsa cognitiva, etica e politica per Cambi. La piena solidarietà richiede un complesso di pratiche che vanno dall'accettazione alla valorizzazione, unite alla consapevolezza della ricchezza insita nel nuovo. Un progetto pedagogico interculturale poi deve tenere presente la varietà di piani e di momenti nei quali l'essere umano sperimenta se stesso e si arricchisce, pertanto anche la proposta interculturale non può focalizzarsi solo in determinati ambiti del vivere umano ma deve cercare di farsi proposta complessa e articolata, che parta proprio dai vissuti quotidiani dei soggetti, dal contesto familiare per poi estendersi a quello scolastico e/o lavorativo, a quello sociale comunitario, fino a dilatarsi ad un ambito macro, ossia nazionale e sovranazionale, o addirittura globale.

Una delle sfide della pedagogia interculturale mira alla costruzione di un comune senso di appartenenza al genere umano, una frontiera da realizzare anche attraverso l'esercizio della responsabilità. Cambi (2020, 80-81-82) parla di un *neo-modello di cittadinanza*, un intreccio di tre dimensioni che caratterizzano, o dovrebbero caratterizzare, l'identità di ciascuno, tenendo conto del contesto multiculturale ed interconnesso in cui viviamo. La prima dimensione è quella tradizionale dell'appartenenza ad un gruppo, solitamente inteso come Stato, dunque un'idea di cittadinanza come racchiusa all'interno dei confini di un determinato territorio, modello ancora oggi attivo nei vari localismi diffusi, un modello che difende la patria contro il rischio di usurpazioni e dissoluzioni. Oggi secondo Cambi questo modello esiste ma rappresenta solo una parte del concetto di cittadinanza. La seconda dimensione infatti è rappresentata dalla democrazia, intesa non solo come dispositivo di governo e organizzazione del potere ma anche come costruzione umana, intessuta di processi di formazione attivi nel corso della vita dell'uomo. La cittadinanza come democrazia, espressa secondo il modello deweyano, noto a partire dal volume *Democrazia e educazione*, è collaborazione e impegno reciproco, necessitante di un lavoro educativo ricorrente e pervasivo. “Essere cittadini di una democrazia è collocarsi a una quota assai diversa da ogni Appartenenza, anche se necessariamente a questa collegata e con essa necessitata a confrontarsi” (Cambi: 82). La terza dimensione della cittadinanza, quella della mondialità, emerge nel secolo scorso e

reclama un'appartenenza mondiale degli individui, essa esige che si diventi cittadini del mondo, ovvero cittadini capaci di stare in dialogo con la differenza nelle sue molteplici forme.

Tra queste tre dimensioni della cittadinanza si costituisce un intreccio e un dialogo, nella necessità di stabilire anche quale tra esse oggi debba essere considerata dominante. Indubbiamente secondo Cambi è la dimensione della mondialità che deve emergere sulle altre: una cittadinanza complessa e problematica, intesa anche come sfida e come compito, non solo a livello pedagogico, ma anche politico-sociale.

Il concetto di cittadinanza, sebbene molto antico, è centrale negli ultimi anni, anni di convivenza multiculturale anche in Italia. Molti studiosi hanno affermato che non è più adeguato parlare di cittadinanza come singola appartenenza ad uno Stato. Piuttosto diviene necessario ed urgente parlare di identità plurime e diffuse: molti cittadini appartengono, se pure in modi differenti, a più società e spesso detengono più di una nazionalità. All'aumentare degli atteggiamenti di ostilità e chiusura, affiancati da un inasprimento delle politiche migratorie, sia italiane che di altri paesi europei, viene da chiedersi quali possano essere le sfide che la pedagogia interculturale deve e dovrà affrontare. Il postmoderno si è presentato come epoca di crisi delle certezze e dei fini da perseguire, realizzatasi in seguito all'esplosione della molteplicità dei messaggi valoriali, ad un indebolimento delle autorità forti e alla frammentarietà delle dimensioni spazio-temporali del vivere che ha investito anche la sfera educativa. Una crisi educativa che si evidenzia anche nel divario presente nell'accesso alle opportunità educative e formative che ancora oggi è evidente anche nel nostro paese. In una società democratica, pluralistica e multiculturale "riconoscere l'importanza dell'educazione implica anche il ripensarne contenuti, metodi e finalità, alla luce dei reali cambiamenti. La sfida consiste nel superare ogni forma di dogmatismo, etnocentrismo e nazionalismo, senza però cadere nelle trappole del relativismo, dello spontaneismo, della standardizzazione [...] e del 'tutto è concesso'" (Portera, 2020: 161).

Negli ultimi decenni è accresciuto il dibattito sulle competenze interculturali (CI) e sono stati pubblicati studi e ricerche sul tema. Un esempio è il modello elaborato dal Consiglio d'Europa⁶¹ nel quale vengono individuate quelle competenze interculturali

⁶¹Per approfondimento: *Linee guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale* in <https://rm.coe.int/168070eb8f> ultima

che permettono agli individui di agire democraticamente e culturalmente in maniera consapevole. In tale documento vengono individuati alcuni concetti cardine che consentono lo sviluppo dell'educazione interculturale intesa come canale che "permette agli individui di sviluppare il loro sapere e le loro competenze, di adottare valori e attitudini adeguate a costruire un mondo giusto e sostenibile nel quale tutti gli individui abbiano il diritto di sfruttare il loro potenziale"⁶²(<https://rm.coe.int/168070eb8f>,:20). In particolare viene posto l'accento su un insieme di conoscenze, competenze, valori e comportamenti che stanno al centro di un'educazione interculturale che non si sostituisce al modello tradizionale di educazione ma lo amplia nei contenuti e nelle prospettive. Le conoscenze ritenute importanti da sviluppare sono quelle inerenti al concetto di globalizzazione e sviluppo di una società mondiale, conoscenze relative a concetti universali umani (diritti umani, democrazia, buona *governance* ecc.), conoscenze circa le somiglianze etniche e culturali. Le competenze che il Consiglio d'Europa valuta come centrali per un'educazione interculturale sono invece: pensiero e analisi critica, capacità di adottare molteplici prospettive, capacità di riconoscere stereotipi e pregiudizi, lavorare in equipe, esercizio dell'empatia, esercizio del dialogo, abilità nell'agire di fronte alla complessità, capacità di far fronte ai conflitti in maniera costruttiva, sviluppo di pensiero e azione creativi, approccio critico ai media, capacità di prendere decisioni in ottica democratica. Infine, i valori e i comportamenti ritenuti importanti in ottica interculturale sono: sviluppo della stima e del rispetto di sé e degli altri, rispetto sociale e ambientale, apertura mentale, partecipazione attiva alla comunità ed esercizio della solidarietà. Anche in Italia è fiorita una riflessione sulle competenze interculturali ed il Centro studi interculturali dell'Università di Verona ha concentrato i suoi studi proprio sulle CI. Il modello elaborato dal Csi è definito "modello dinamico e interattivo di competenze interculturali" nel quale le CI non sono considerate come disgiunte dalle competenze *tout court*, un modello che mira a superare la visione eurocentrica aprendosi anche a principi orientali. Ciò che emerge è una necessità ed un'urgenza di pervenire ad una chiarificazione della pedagogia interculturale e dei suoi concetti al fine di orientarne gli scopi. Pur consci delle

consultazione avvenuta in data 22/04/2021 alle ore 10.48. Documento redatto dal Consiglio d'Europa nel 2008 in una prima edizione e successivamente aggiornato nel 2012.

⁶²Cfr. <https://rm.coe.int/168070eb8f>:ultima consultazione avvenuta in data 12/05/2021 alle ore 18.10.

difficoltà di un sapere teorico-pratico costantemente dinamico, che già Weber aveva annunciato essere comuni alle scienze sociali, non deve venir meno il tentativo di riflettere e investire in azioni che mirino alla costruzione di una comunità-mondo capace di dialogare e costruire ponti. L'educazione interculturale si realizza in vari contesti, a partire da quello familiare, mediante la promozione di un pensiero che Portera definisce "migrante", ossia dinamico e sempre in movimento, capace di incontrare quello altrui e di farne da stimolo per una riflessione personale.

Emiliano Macinai riflette e approfondisce la cornice teorica dell'intercultura e evidenzia i quattro lati/concetto che costituiscono la cornice stessa e spiegano il senso dell'intercultura. Non a caso il primo dato di questa cornice teorica è proprio il multiculturalismo, inteso come tratto caratteristico delle società odierne, evidente nella presenza di molteplici riferimenti culturali, etico-valoriali e comportamentali all'interno del medesimo contesto territoriale. Le società sono da sempre ricche di differenze, e in certi aspetti multiculturali, nonostante spesso non sia stato evidente e soprattutto non abbia costituito un problema. Parlare di multiculturalismo chiama in causa la differenza, una variabile costantemente presente nella storia delle comunità umane ma mai così al centro di dibattiti e problemi relazionali come quelli odierni.

“Le società contemporanee non rappresentano l’eccezione: non si sono mai avute, in nessun tempo e in nessun luogo, società umane monoculturali. Potremmo sostenere che una ipotetica società omogenea dal punto di vista culturale ha nell’apertura verso la novità rappresentata dall’alterità culturale la sola possibilità di crescere, maturare, sopravvivere nel tempo. Quando questo non dovesse succedere, il solo scenario che questa comunità culturalmente omogenea ha di fronte a sé è quello della sua stessa estinzione” (Macinai, 2020: 1040).

Ciò che semmai è cambiato rispetto al passato è dunque il grado di visibilità di queste differenze culturali: oggi più di prima le differenze sono socialmente visibili ed esperibili, e le conseguenze non sono tardate a manifestarsi. Una diversità sempre più manifestata, alla quale inizialmente i paesi occidentali hanno risposto con il modello del *melting pot* che consisteva in un tentativo di assimilazione del diverso all'interno della cultura dominante, o nella sua ghettizzazione. Come detto, è dagli anni Settanta

che i movimenti di protesta iniziano a mettere in luce le contraddizioni di questi modelli socio-culturali, e Macinai ben lo evidenzia:

“proprio l’ideologia dell’uguaglianza, assunta quale stella polare del modello coloniale di matrice occidentale liberale, appariva adesso per quello che era: neutra e universale solo in apparenza, all’interno di una narrazione che posto un modello di umanità, riconduceva le differenze a primitivismo, a retaggio da colmare attraverso uno sforzo di assimilazione. E quando [...] questa non fosse possibile per differenze irriducibili e inconciliabili, l’unico posto disponibile per quel tipo di uomo era fuori dal modello stesso, fuori dall’umanità” (Macinai, 2020:1088-1089).

Fu così che pian piano esplose la differenza ed emerse il dramma degli emarginati, dei dimenticati, di tutti coloro che non avevano voce. Nacque in questo momento storico un dibattito multidisciplinare volto ad osservare e riflettere su una possibile messa in discussione della sfera valoriale occidentale, un processo di frantumazione della tradizionale e granitica identità umana che disgregando alcune certezze prestava il fianco alla pluralità, alla mescolanza, ma anche allo smarrimento e all’incertezza.

Il secondo lato della cornice dell’intercultura, descritto da Macinai, fa riferimento proprio al concetto di differenza, contenuto, ma non esplicitato, all’interno di quello di multiculturalità. Macinai si accorda con quanto affermato nel primo capitolo: la differenza è strettamente connessa al concetto di identità, anzi, è proprio nell’esperienza della differenza che il soggetto costruisce sé stesso, è la relazione che dà senso al sé. Qui emerge ciò che Macinai chiama “paradosso”: “l’identificazione si completa quando l’identità del singolo potrà sciogliersi nell’appartenenza a un gruppo e quell’unicità, condizione stessa per l’autorealizzazione soggettiva, sarà riconosciuta solo per essere negata e assorbita in una identità collettiva” (Macinai, 2020:1157). L’identità come qualcosa che appartiene al singolo ma che viene necessariamente affermata e riconosciuta dall’altro, pena il venir meno, il suo svuotamento di significato. Dinamica è l’identità poiché altrettanto lo è la relazione tra il singolo e il contesto in cui vive. Nel caso di comunità marginalizzate, ove il riconoscimento sociale è debole, può accadere che i soggetti esclusi finiscano per costruire la loro identità proprio a partire dalla definizione di subalternità attribuita loro dal gruppo dominante, una sorta di stigma difficile da eliminare. Una strada per uscire da questa condizione consiste in

una presa di coscienza, da parte del gruppo marginalizzato, della necessità di una rivendicazione di sé e dei propri diritti, quegli elementi marcatori della propria differenza appunto. Approfondiremo questi processi di acquisizione di consapevolezza identitaria nel capitolo successivo, mostrandoli in controtuce attraverso le esperienze e le riflessioni di maestri come don Lorenzo Milani e Paulo Freire. Esperienze interessanti che hanno illuminato la dimensione sociale del concetto di differenza, nella quale emergono i suoi attributi, ossia il suo essere artificiale, frutto di processi di costruzione e di condivisione sociale appunto. Se da un lato questa costruzione è vantaggiosa poiché semplifica il processo di conoscenza e codificazione della realtà, dall'altro cristallizza e categorizza ciò che è perennemente in mutamento, ossia l'essere umano. Abbiamo già posto in evidenza i pericoli di una reificazione culturale e sociale che immobilizza e assolutizza certe idee e significati ed è ormai chiaro che gli individui non hanno in possesso la cultura, semmai contribuiscono a produrla e metterla in circolo.

Il terzo lato della cornice dell'intercultura descritto da Macinai è rappresentato dal concetto di complessità. Complessità come stemma del postmoderno, come cardine sul quale fissare i nuovi paradigmi della conoscenza e del vivere. Macinai osserva il rischio celato nella definizione di complessità come paradigma: assumerla come paradigma le toglie la dinamicità e la fluidità, la provvisorietà e la relatività, ossia gli elementi che la contraddistinguono. Non posso definire la complessità come un paradigma là dove è ormai assunto che con l'ingresso nel postmoderno i paradigmi sono crollati. Non è però affatto semplice definire e vivere la complessità resistendo alla tentazione di fissarla. Per Macinai occorre intendere la complessità come cornice, come orizzonte, come bussola ma non come assioma netto e definito. Una prospettiva è complessa quando non si accontenta dell'essenziale o dell'evidente, quando incede costantemente nel riflettere e nell'indagare, accogliendo la molteplicità e la differenza e allargando lo sguardo ad ogni nuovo stimolo. Allora ecco che emerge una questione centrale per questo elaborato: non è la realtà ad essersi improvvisamente fatta più complessa, è il pensiero che deve allenarsi ad esserlo. Solo menti allenate a pensare complesso possono costruire società complesse. Qui si inserisce il senso e il dovere di una riflessione pedagogica interculturale come chiave che apre al pensiero complesso, aiuta ad ampliare orizzonti e orientare l'azione. La prospettiva della complessità ci

spinge a pensare che il pensiero stia dentro la realtà e che non possa elevarsi al di sopra di essa, ovvero non possa non essere fattore condizionante e condizionato. Riecheggia la lezione heideggeriana della *gettatezza* dell'uomo nel mondo, del suo essere *hic et nunc* ma non come naufrago perso al suo destino ma altresì come timoniere della sua vita, autore di progettualità e creatore di mondi possibili. Il quarto lato della cornice dell'interculturalità individuato da Macinai è infine l'interculturalità, intesa come predisposizione ed atteggiamento piuttosto che come categoria concettuale. Per il fatto di essere una cornice essa non chiude e non delimita il discorso ma lo sostiene lasciandolo aperto. “Se le culture sono fluide e come fiumi scorrono in territori trasformando e vivificando il paesaggio, l'interculturalità è questo ‘passare attraverso’ incessante proprio di ciò che scorre, è ciò che avviene durante il processo di costante mutamento che è il farsi della cultura nel tempo: l'incontro con ciò che sta intorno” (Macinai, 2020: 1493). L'interculturalità è vista come la modalità attraverso la quale il soggetto abita il mondo, è la possibilità che ciascun essere umano ha di incontrare l'altro e fare esperienza oltre i propri confini, è opportunità di scambio e di crescita che scaturisce proprio da questo tendere alla scoperta, al nuovo e alla differenza.

La riflessione pedagogica nel contesto attuale è animata da una forte tensione utopica e non potrebbe essere altrimenti, pena il fallimento di un qualsiasi discorso e progetto che avesse come obiettivo un cambiamento. La pedagogia interculturale si configura come pedagogia dell'impegno in senso etico, sociale e politico e lo fa nella consapevolezza che per incidere sull'essere umano è indispensabile essere agganciati al presente, al contesto reale che l'uomo vive. Si parla dunque di pedagogia dell'impegno, ma anche di pedagogia intenzionalmente “situata”, ossia animata dalla consapevolezza che lo sguardo, pur essendo ragionato e aperto, è pur sempre parziale e relativo. Con ciò non si sminuisce la portata del discorso, anzi, si invitano i professionisti a dialogare tra loro, a dotare di senso quella complessità di cui discutono, si invitano a esplicitare le loro premesse e punti di vista poiché così facendo si rende giustizia alla lunga battaglia, anche scientifica, oltre che sociale, contro il dogmatismo e l'assolutismo dei saperi e dei punti di vista, nella quale anche la pedagogia si è impegnata una volta conscia dell'*empasse* nel quale era caduta⁶³.

⁶³Franco Cambi ha spiegato lucidamente la situazione di difficoltà che la pedagogia ha affrontato negli anni Settanta, la necessità di una messa in discussione di certi dogmi e la ridefinizione dei compiti

La consapevolezza che anima i vari autori qui affrontati in merito al senso e all'orizzonte pedagogico del discorso interculturale è che esso sia argomento cruciale del nostro presente, del quale necessitiamo ancora di approfondimento, con riflessione critica e intenzionalità. La complessità che oggi abitiamo ci mette di fronte alla sfida di educare il genere umano ad un percorso che Cambi identifica come “in salita”, sia per la difficoltà ad inquadrare e pensare in maniera lucida tale progetto, sia per le debolezze e le mancanze proprie della pedagogia e del fare educazione, ma anche per le sfide ardue che la pedagogia ha da affrontare e che la proiettano verso incertezze e dubbi in un terreno ancora da esplorare. La pedagogia non può non contrassegnarsi proprio a partire da una progettazione del futuro orientata secondo quattro direttrici e sfide cruciali e cogenti: costruire la democrazia, diffondere la laicità, elaborare la comprensione e fissare i diritti umani (Cambi, 2020: 63-64). Costruire la democrazia intendendo tale modello di governo come aperto e costantemente in trasformazione significa allenare il pensiero e la progettualità a convivere con il cambiamento, vivendo in maniera democratica, ossia partecipativa, responsabile e dialogica. Diffondere la laicità come “spirito di tolleranza e come legittimazione del pluralismo”, per stare proprio in quel mondo plurale che è in atto e sarà il modello planetario del futuro. Laicità intesa come *proprium* delle istituzioni ma anche delle mentalità, laicità religiosa e politica che abbracci l'essere umano come cittadino del mondo. La terza sfida che Cambi teorizza e che consiste nell'elaborare la comprensione richiede dialogo aperto e costante, capace di uscire da pretese di etnocentrismo e autoreferenza. Fissare i diritti umani, la quarta sfida, implica riconoscerli nel loro essere comuni e condivisibili dall'intero genere umano, al di là degli orizzonti etnici e culturali, un compito non semplice ma importante e necessario affinché l'*anthropos* abbia spazi adeguati di costruzione di sé in senso marcatamente interculturale, plurale ed aperto, “si tratta di saper vivere e convivere con la diversità anche sul piano delle idee e delle esperienze, considerando le une e le altre segno di un ‘bene comune’ che si vuole costruire per sconfiggere o almeno contenere la frammentazione e la competizione

e dei suoi statuti che l'hanno portata a scoprire ed abbracciare la categoria della differenza. Di fronte al rifiuto di forme educative e modelli di condotta tradizionali si sono affermate forme nuove di educazione che hanno allargato il campo delle conoscenze scientifiche e hanno espanso il tempo e lo spazio di formazione. Cfr. Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza*. Cit.

distruttiva”(Bolognesi, 2017:326) nella speranza, nell'intenzionalità e anche nella spinta utopica verso una società-mondo che abbracci l'intero genere umano.

Capitolo III - Costruire un modello di cittadinanza oggi

1. L'attualità di modelli pedagogici come strumenti di integrazione: da Freire a don Milani

In un clima culturale in fermento nascono esperienze rivoluzionarie che spiazzano e disorientano, ma che per la loro portata impongono la riflessione e concentrano lo sguardo su realtà nuove agli occhi di tanti. È in questo *humus* vivace e ricco che tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento si affermano le voci degli oppressi, dei dimenticati e a dar loro risalto sono coloro che se ne prendono cura, che li accolgono e li educano. “C’era una circolarità, una vicinanza, tra le idealità di milioni di coloro che, quasi in tutto il mondo, dalle Europe alle Americhe alle Asie, conquistavano con l’azione il diritto di essere ascoltati, inverando la speranza che aveva mosso prima di loro giovani artisti stanchi di guerre calde o fredde e di schieramenti ideologici che imponevano di aderire a questa o quella parte, a questo o quel partito” (Fofi, 2017: 5). Secondo Fofi, curatore della prefazione italiana al volume di Paulo Freire *Le virtù dell’educatore*, è indispensabile una ripresa di certi insegnamenti poiché oggi siamo di fronte a quella che lo stesso Freire⁶⁴ definiva cultura “necrofila”, ossia una cultura che conferma anziché spingere al dubbio, che nasconde anziché svelare, che risponde anziché domandare. Una lezione da recuperare per il nostro presente è quella di Paulo Freire, che negli anni Settanta pubblicava *Pedagogia degli oppressi*, destinato a diventare un manifesto di un’educazione nuova, specchio di una concezione politica in grado di dar voce e capacità di azione anche ai dimenticati. Al centro della visione sociale di Freire sta il concetto di *conscientização*, neologismo da lui stesso coniato, di difficile traduzione. In italiano il termine è tradotto in “coscientizzazione”, e può essere spiegata come un processo che va oltre la presa di coscienza, essa è piuttosto un

⁶⁴Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) è riconosciuto come un importante pedagogista ed educatore a livello mondiale.

movimento inarrestabile per ciascun essere umano. Per attuare un percorso di coscientizzazione vi sono tre requisiti fondamentali: essa deve aver luogo in un preciso contesto territoriale vissuto dal soggetto; il processo di coscientizzazione deve avvenire all'interno di una dimensione collettiva poiché è dal confronto che può scaturire; i soggetti devono avere conoscenza della realtà della quale vanno a discutere. “La coscientizzazione costituisce, quindi, lo specifico metodo di lavoro dell'azione culturale per la liberazione, attraverso una prassi che si propone il superamento delle alienazioni e delle coercizioni vissute dai soggetti” (Catarci, 2021: 50). L'utopia anima il processo di coscientizzazione e in questa tensione verso un pensiero che diverga dal presente e che immagini un futuro diverso è rintracciabile una connessione con la pedagogia della differenza e altresì con la pedagogia interculturale. Utopia che già per Freire era volano di possibilità di cambiamento.

Quello che nella pratica faceva Freire era insegnare la lingua portoghese ad analfabeti e lo faceva in un momento storico in cui il 70% dei cittadini brasiliani erano analfabeti e la democrazia era ancora ideale teorico. L'esperienza di Freire maturò anche in altri contesti, tra cui quello cileno dove fu costretto ad emigrare a seguito del *golpe* brasiliano del 1964. Freire rientrò poi nel suo paese dove assunse un ruolo di primo piano nel progettare il sistema educativo e formativo. Le idee pedagogiche di Freire nacquero influenzate dalle sue esperienze di vita, tra le quali l'indigenza e la povertà che lui stesso sperimentò in giovane età a causa della perdita del lavoro del padre. Laureatosi in giurisprudenza Freire decise di non esercitare la professione forense e di dedicare il suo impegno professionale all'educazione dei più poveri. Durante gli anni di esilio forzato dal Brasile scrisse importanti pubblicazioni, tra le quali *L'educazione come pratica della libertà* e *La pedagogia degli oppressi*, in cui elaborò le sue principali teorizzazioni pedagogiche a partire dalla consapevolezza che il processo educativo non sia semplice travaso di conoscenze ma dialogo e co-costruzione di saperi ed esperienze che scaturisce dal mettersi in gioco e dallo stare al centro del processo stesso. L'impegno di Freire per l'emancipazione dei più deboli si snoda tra varie esperienze condotte in vari paesi del mondo e la rilevanza dei suoi progetti e delle sue azioni è tale che nel 1986 riceve il premio UNESCO per l'educazione alla pace. L'educazione secondo Freire è un continuo problematizzare la realtà poiché nel momento in cui la interrogo essa innesca un movimento conoscitivo che parte dal noto

e spinge ad indagare l'ignoto. Così facevano gli alfabetizzatori⁶⁵ istruiti da Freire: si muovevano nelle campagne brasiliane a raccogliere le parole del popolo, le quali poi venivano interrogate, codificate e connesse ad altre, magari sconosciute, a temi più ampi o profondi, il tutto riportato poi all'interno dei Circoli di cultura nei quali le persone si riunivano. Ciascuna persona partecipava al processo di costruzione della conoscenza e lo faceva dialogando da protagonista, se pure sotto la spinta di un alfabetizzatore. Il dialogo è uno dei temi centrali del progetto pedagogico di Freire ed è visto come momento di incontro e di confronto tra soggetti, indispensabile per agire su di sé e sul mondo. Ritorna qui l'eco della filosofia del dialogo di Martin Buber: per Freire il dialogo non è mera conversazione, è un processo impegnativo di conoscenza e di scambio tra soggetti intorno ad un oggetto conoscibile. Gli elementi "io" e "tu", centrali nella filosofia buberiana, lo sono altrettanto nella proposta freiriana, come spiega Catarci riprendendo le parole di Freire (2021:69):

“la pratica dialogica costituisce, senza dubbio, il cardine della proposta pedagogica di Freire, rappresentando un metodo gnoseologico fondato su tre elementi: l'io, il tu e un oggetto di conoscenza, che svolge il ruolo di mediatore tra i primi due. [...] Una tale prospettiva richiede, infine, un fondamentale passaggio dal 'parlare a' al 'parlare con': la posizione di chi è consapevole della natura dialogica dell'educazione impone, infatti, non di 'parlare a' un educando ma di 'parlare con' lui”.

La conoscenza così condivisa e costruita non è travaso ma costruzione critica di saperi. Freire stesso identifica differenti stati di coscienza propri degli esseri umani e relativi a differenti modalità di rapporto tra uomo e mondo: coscienza intransitiva, coscienza transitiva naturale, coscienza transitiva critica. Al primo livello la coscienza è intransitiva, ossia incapace di essere partecipe all'evento che accade, per vari ordini di ragioni, tra cui l'ignoranza ma anche motivi politici e culturali, che limitano la nostra esperienza del mondo. La coscienza e dunque l'essere umano a questo livello sono intransitivi, ossia non partecipano del mondo e il mondo non li influenza, non vi è comunicabilità. Di fronte a questo stato di coscienza l'educazione appare inutile

⁶⁵Gli alfabetizzatori erano un gruppo di educatori che assieme a Freire si adoperavano all'interno dei circoli di cultura nell'opera di alfabetizzazione della popolazione brasiliana.

secondo Freire, tuttalpiù può avere una funzione manipolatoria della coscienza stessa. Al secondo livello, quello della coscienza naturale, l'essere umano dà risposte magiche e non realistiche a molti eventi della propria vita. Ne sono un esempio i proverbi della tradizione popolare, nati per rispondere ad interrogativi frequenti ma le cui risposte sono ben lontane dalla realtà, oppure tendono a semplificarla molto. Di fronte ad un simile livello di coscienza l'educazione può agire come problematizzatrice della realtà, andando a scardinare i luoghi comuni e le ingenuità, tendendo a fornire gli strumenti per un pensiero più critico e ragionato. Questo pensare critico conduce la coscienza al terzo livello, quello transitivo-critico ossia il livello di ragionamento più complesso, ove la persona non si accontenta di spiegazioni già date ma utilizza la propria curiosità per esplorare la realtà e trovare risposte. In questo caso l'educazione necessita di partire dai bisogni e dalle condizioni degli educandi, per potersi agganciare al loro livello di conoscenza per poi transitare verso argomenti e conoscenze nuove ma altrettanto importanti e necessarie. Questo è ciò che fece Freire assieme agli alfabetizzatori all'interno dei Circoli di cultura: man mano che le persone venivano invitate a riflettere a partire da temi noti, esse imparavano parole nuove e espandevano le loro conoscenze, sempre in rapporto con le condizioni esistenziali concrete in cui vivevano. L'educatore secondo Freire è anche ricercatore in quanto ha necessità di immergersi nel territorio lessicale della comunità di educandi apprendendo le parole ricorrenti nel loro vocabolario, parole connesse al loro vissuto diretto. Al di sotto delle parole frequenti che le persone pronunciavano, secondo Freire vi erano sempre alcuni "temi generatori" ossia temi tipici e ricorrenti di quella epoca storica e di quel contesto. "Freire negli anni Settanta del secolo scorso aveva individuato nella coppia dialettica 'oppresso/oppressore' il tema generatore di quell'epoca, in una fase storica contraddistinta – a livello mondiale – dai processi di decolonizzazione: l'Africa era stata lasciata dagli Europei, l'India dagli Inglesi" (Aglieri&Augelli, 2020: 29). Individuare il tema generatore della propria epoca permette di metterne in luce i problemi e i tratti distintivi, dando a coloro che li interrogano la possibilità di operare un cambiamento. Questa fase di interrogazione critica dei problemi del proprio presente è per Freire la fase della "problematizzazione". "In questa fase, avendo offerto all'individuo una posizione di distanza dalla quale osservare dimensioni significative della propria esistenza, il processo educativo favorisce l'affioramento di un nuovo tipo

di soggettività nell'individuo" (Catarci, 2021:45), una soggettività più matura e capace di tradurre il pensiero in cambiamento.

“È possibile leggere il complesso contributo pedagogico, socio-politico e culturale di Freire, come un tentativo di affermazione del principio di speranza [...] per l'umanità. Freire ha intravisto le drammatiche questioni che oggi viviamo in epoca di esasperazione della globalizzazione, termine rispetto al quale egli ha sempre preferito quello di 'planetarizzazione', ad indicare l'interdipendenza dell'umanità ospitata sul pianeta" (Aglieri&Augelli, 2020: 29).

Per Freire essere al mondo non significa necessariamente, per le condizioni in cui viviamo, esserne soggetti, e coloro che impediscono agli altri il loro essere soggetti sono anch'essi soggetti inautentici. Freire si concentra a lungo sul tema della dialettica oppressori-oppressi, in particolare a partire dal volume *La pedagogia degli oppressi*, in cui si parla di disumanizzazione dell'uomo e di necessario superamento di questa pericolosa dialettica tra soggetti. Freire osserva che nel suo tempo l'uomo è disumanizzato, ossia privato della sua umanità e autenticità. Queste riflessioni conducono Freire ad affermare che “nessuno è soggetto autentico se non fa in modo che lo siano anche gli altri” (Freire, 2017: 23). L'uomo è soggetto nel momento in cui è in relazione con altri soggetti, il suo poter essere è vincolato al poter essere dell'altro. In questo sforzo di umanizzazione dell'uomo l'educazione gioca un ruolo centrale poiché permette ai soggetti di riconoscersi come autentici protagonisti del loro vivere, dando loro gli strumenti per agire e cambiare la realtà. Non sempre però l'educazione rispetta ed emancipa l'uomo, tanto che Freire parla di un'altra educazione, quella definita come “bancaria” la quale si limita a depositare contenuti negli educandi. Tale modello educativo depositario rientra all'interno di quello che Freire chiama “concetto digestivo di conoscenza”: le persone sarebbero originariamente denutrite e perciò necessitano di essere alimentate, riempite e saziare di contenuti. Ritorna l'idea di educazione come puro travaso di conoscenze, da coloro che sono esperti a coloro che necessitano di essere “riempiti di saperi”. Lo scopo di un'educazione bancaria è quello di acquietare l'uomo, i suoi istinti, frenare la sua impazienza e curiosità e adattarlo ad una determinata visione del mondo, anch'essa inautentica. “Gli educandi inquieti, creativi e refrattari alla cosificazione sono visti da questa concezione disumanizzante

come dei disadattati, degli squilibrati o dei ribelli” (Freire, 2017: 28). L’educando inquieto è l’adulto analfabeta brasiliano così come è il ragazzo di montagna allievo di don Milani, e lo sono ancora oggi coloro che per varie ragioni finiscono ai margini del sistema educativo, gli ineducabili che diventano ineducati. Il superamento di questa educazione bancaria per Freire si ha nel compimento dell’educazione umanistica:

“non più un educatore dell’educando; non più un educando dell’educatore; bensì un educatore-educando e un educando-educatore. Il che significa che nessuno si educa da solo; che gli uomini si educano tra loro, con la mediazione del mondo. [...] Ne consegue che, per coloro che sono capaci di amare l’uomo e la vita, ossia i biofilii, l’assurdità non sta nel porsi il problema della realtà che minimizza e schiaccia l’uomo, ma che tale realtà disumanizzata sia smascherata” (Freire, 2017: 30).

Rispetto alle idee e alle teorie espresse da Freire molti autori si sono interrogati sul senso di queste sue proposte, Chomsky tra questi ha reputato che considerarle un mero metodo formativo fosse riduttivo. Per Chomsky Freire va compreso al di là del metodo didattico di alfabetizzazione, poiché il suo valore sta piuttosto nella nozione di *coscientizzazione*, anch’essa spesso mal interpretata e fraintesa. Ciò che manca a coloro che Freire chiama oppressi è un ideale di uomo, un’ambizione che non sia quella di divenire oppressori. “Per gli oppressi ‘l’uomo nuovo’ non è l’uomo che deve nascere dal superamento della contraddizione, con la trasformazione dell’antica situazione di oppressione che ceda il posto a una nuova, di liberazione. Per loro, l’uomo nuovo sono loro stessi, che diventano oppressori degli altri” (Freire, 2019: 51). Allora ciò che Freire si auspica è che avvenga una liberazione che conduca l’uomo al superamento dell’antinomia oppresso/oppressore, ma non solo a livello idealistico ma anche pratico. Tale superamento può avvenire attraverso l’applicazione di una pedagogia dell’oppresso come pedagogia umanistica che in prima battuta dia agli oppressi gli strumenti per scoprirsi tali e trasformare la loro condizione e che poi, in un secondo momento, tale pedagogia diventi pedagogia degli uomini, tutti impegnati in un processo permanente di liberazione. La lotta per uscire da questa antinomia può essere condotta solo dagli oppressi affinché loro stessi siano i primi a considerarsi soggetti e non più oggetti, in un processo di auto-riconoscimento di sé. “La liberazione concerne, infatti, due fronti: da una parte, vi è la lotta contro l’oppressore esterno e,

dall'altra, contro quello interno, costituitosi, come si è detto, attraverso le dinamiche dell'introiezione" (Catarci, 2021: 59).

Uno dei temi centrali del pensiero pedagogico freiriano, nel quale si può incanalare anche il discorso di don Milani, riguarda il nesso, non casuale, tra educazione e politica. Educare è un atto politico e di questo ne sono convinti entrambi gli autori protagonisti del paragrafo poiché è mediante l'educazione che l'essere umano partecipa alla comunità, è attivo e capace di scegliere. Politica e educazione non si possono scindere dal momento in cui si assume che l'educazione è sempre specchio di politiche e di sistemi sociali. Quando Freire realizzò una massiccia campagna di alfabetizzazione nel Nordest brasiliano egli era consapevole che avrebbe dato a quegli uomini non solo strumenti utili a livello individuale, ma soprattutto "armi" sociali, tra le quali, in *primis*, il diritto di voto, che al tempo in Brasile era concesso solo alla popolazione alfabetizzata. Evidenziato il nesso tra educazione e politica è possibile chiarire anche l'assunto di Freire circa la non neutralità dell'educazione. Non esiste educazione neutrale, semmai esiste un'educazione perfettamente allineata all'ordine sociale esistente il cui interesse è perpetrare le medesime regole e i medesimi statuti affinché niente possa mutare. Allora dietro l'attributo "neutrale" si nasconde la volontà dei professionisti dell'educazione di mantenere inalterato lo status quo, le sue regole e i suoi valori, semplificando la complessità del reale e mancando di ammettere che l'ordine sociale esistente è solo uno tra i possibili. L'educatore secondo Freire dovrebbe sempre chiedersi nell'interesse di *chi* stia lavorando. Freire parla di un educatore impegnato, carico di responsabilità etica e politica, un adulto che non può chiudere gli occhi di fronte alle ingiustizie e alle disuguaglianze che osserva da vicino. L'indifferenza non può appartenere alla professione dell'educatore. Le competenze alfabetiche secondo Freire sono competenze emancipatrici poiché consentono a tutti gli esseri umani che ne sono in possesso di avere le parole e gli strumenti per esprimere se stessi nel mondo, una libertà che è dignità e volto autentico degli esseri umani, oggi più che mai in cammino verso il progetto di una cittadinanza planetaria.

Il messaggio pedagogico di Freire ritrova ancora oggi la sua attualità poiché come negli anni Sessanta, anche oggi vi sono disuguaglianze e discriminazioni che limitano il godimento della piena cittadinanza a molti esseri umani. La pedagogia interculturale prende forza e vigore anche grazie all'esperienza freiriana che ha dimostrato come il

cambiamento attraverso l'educazione sia possibile. Un'educazione interculturale come pratica trasformativa e al contempo inclusiva e democratica. Ancora Catarci sottolinea il portato attuale dell'opera freiriana:

“Lo straordinario contributo che Freire offre agli studi interculturali risiede, allora, nella sua capacità di mostrare, con lucidità, i mezzi coi quali coloro che, all'interno della società, sono in una posizione di privilegio esercitano il loro controllo e difendono la propria posizione, nel quadro di relazioni sociali di natura prescrittiva, facilitate da una serie di strumenti, inclusa la costruzione della differenza culturale, che si alimenta di una forma gerarchica di trasmissione del sapere”.

Freire riconosce nell'educazione lo strumento per lo sviluppo di una coscienza critica capace di interrogare la realtà e anche trasformarla, legittimando il pensiero e l'azione di tutti e non solo di pochi. Ancora oggi persistono ostacoli al riconoscimento dei diritti e delle libertà di molti esseri umani, le disuguaglianze sono evidenti e anche in Italia questa è ancora una sfida aperta, ecco dunque l'attualità del pensiero freiriano all'interno della sfida interculturale che stiamo vivendo, sia politicamente che pedagogicamente.

Parlando di educazione come strumento per lo sviluppo della cittadinanza attiva e per l'esercizio critico della coscienza l'opera di don Lorenzo Milani rappresenta, per il panorama italiano, ma non solo, uno dei momenti di svolta, così come quella freiriana oltre oceano. Il clima culturale è il medesimo, siamo alla metà del secolo scorso e l'esigenza di cambiamento e di risveglio delle coscienze è forte. Molti autori hanno rintracciato un *fil rouge* tra l'esperienza di Freire e quella di don Milani, sia per quanto concerne le loro esperienze personali, sia per quanto riguarda le finalità del loro impegno professionale. “Da una condizione di grande sofferenza, negli stessi anni, concepiscono due opere – *La pedagogia degli oppressi* (nel 1968) e la *Lettera a una professoressa* (nel 1967) – che rivoluzionano il modo di intendere l'educazione, connettendola indissolubilmente alla questione del riscatto sociale di coloro che sono stati oppressi” (Catarci, 2021:10).

Per introdurre l'opera pedagogica del priore don Milani è necessario fare riferimento, ancora una volta, al contesto culturale e politico del suo tempo. Don Milani⁶⁶ è contemporaneo di Paulo Freire e vive anni di grandi cambiamenti sociali. Se la svolta epocale è da identificare emblematicamente nel 1968 è in realtà negli anni precedenti che stavano maturando le idee e le novità che poi diverranno centrali per quella rivoluzione culturale, sociale e politica. Sul piano filosofico e politico i segnali del cambiamento sono in atto, in particolare con la Scuola di Francoforte e i suoi maestri Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas, i quali elaborano un'analisi critica del sistema sociale e dei meccanismi di potere dominanti. Successivo è l'impegno dei sociologi francesi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entrambi applicati allo studio dei meccanismi di riproduzione del potere e della cultura. Anche la pedagogia e l'educazione sono al centro di critiche e revisioni, ed è in questo spazio che si inserisce la pedagogia milaniana. Milani è un uomo del proprio tempo animato da spirito critico e visione complessa della realtà, capace di intuire la potenza del linguaggio nel combattere le disuguaglianze. Il priore muore nel 1967, non assiste al momento di spicco di quella rivoluzione socio-politica, oltre che educativa, ma è tra le figure che ne preparano il terreno.

Don Milani iniziò la sua esperienza come cappellano a San Donato di Calenzano, disse la messa, insegnò la dottrina e fin da subito fece scuola ai ragazzi. Scoprì la sua vocazione educativa la cui massima espressione si ebbe nell'esperienza di Barbiana, un piccolo paese del Mugello abitato per lo più da contadini e povera gente. Qui Lorenzo conosce i poveri e come Freire ha esperienza diretta della loro situazione e delle loro necessità. Fare scuola ai ragazzi di Barbiana era la sua massima aspirazione e lo faceva con rigore e grande impegno, ogni giorno e per tutto l'anno. "La scuola, per don Milani, luogo di riscatto sociale e politico, [...] diventa così il laboratorio dell'alfabetizzazione forte", del saper leggere e scrivere, soprattutto del saper impegnare il tempo, senza sprecarlo, perché così facendo, cioè sprecandolo, si commetterebbe un

⁶⁶Don Milani, nome completo Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti nasce a Firenze nel 1923, a differenza della famiglia di Freire la sua è una famiglia benestante. Lorenzo frequentò il Ginnasio a Milano ma rifiutò di iscriversi all'università, manifestando interesse per la professione di pittore. La conversione di don Lorenzo al cattolicesimo avvenne nel 1943, contestualmente alla sua decisione di entrare in seminario, per poi divenire sacerdote nel 1947.

vero e proprio ‘peccato’”(Sarracino&Cafagna&Marsicano, 2020: 38). La scuola è vita vissuta perché educare i giovani è lo strumento che il priore ha trovato per emanciparli dalla situazione di minorità ed esclusione in cui si trovano. L’essere ai margini per i ragazzi di Barbiana non era solo una condizione geografico-spaziale, era più che altro una condizione interiore, era il marchio dei figli dei poveri, che per riproduzione sociale sarebbero divenuti esattamente come i loro genitori. La strada per uscire da questa condizione Milani l’aveva trovata nell’educazione e soprattutto nella padronanza della parola, unita alla conoscenza del proprio presente. Come Freire anche Milani era necessariamente agganciato al “qui ed ora” dei suoi scolari, al loro vocabolario, alle loro necessità e alle loro esperienze, dalle quali Milani partiva per espandere e arricchire di senso, di significati e di strumenti utili le giornate e le vite dei ragazzi. Sarracino (2020) spiega la pedagogia di don Milani attraverso alcune parole chiave: dignità, coscienza e coerenza. Dignità come rispettoso e autentico riconoscimento di sé, indispensabile per riconoscere e rispettare gli altri. Coscienza⁶⁷ come continuo esercizio critico su di sé e sulle proprie azioni in funzione ai propri ruoli e valori. Infine parliamo di coerenza, intesa come coerenza rispetto al contesto in cui si opera e alle sue necessità, coerenza rispetto a sé stessi e ai propri obiettivi, essere coerenti “come strumento di maturazione democratica ed egualitaria” (Sarracino&Cafagna&Marsicano, 2020: 43).

L’obiettivo della scuola di Barbiana è dare ai ragazzi gli strumenti della parola affinché esprimano la propria voce e il proprio pensiero. “L’importanza che l’insegnamento della lingua occupa nella scuola di don Milani nasce dalla consapevolezza che ciò che differenzia il povero montanaro dal cittadino borghese non è la quantità del tesoro che ognuno ha chiuso in sé, ma dalla possibilità di esprimerlo” (Aglieri&Augelli, 2020:15). Per don Lorenzo partire da Barbiana è un tentativo di cambiare la scuola, di garantire le stesse possibilità a tutti i giovani educandi affinché da loro derivi un cambiamento

⁶⁷Con il termine “coscienza” ritorna il richiamo a Paulo Freire e alla sua coscientizzazione, intesa come autocoscienza, consapevolezza di sé, strumento indispensabile per affermare se stessi nel mondo senza prevaricare l’altro.

della società. Non a caso a Barbiana giungono in visita politici⁶⁸ e personaggi importanti dell'epoca e sono sottoposti a lunghe interviste, a valanghe di domande da parte dei ragazzi. Ma Barbiana è anche una scuola aperta ai problemi, che vive confrontandosi con le necessità del territorio e del suo tempo, perciò non stupisce che saranno proprio i ragazzi di don Milani a pensare come realizzare l'ultimo pezzo di strada che collegherà la canonica di Barbiana al paese di Vicchio.

Nell'esperienza di don Milani è centrale anche la scrittura, essa si fa messaggio politico e strumento di espressione per i più deboli ed emarginati. Il priore nelle sue esperienze, prima a San Donato e poi a Barbiana, si rese conto che il problema non era di natura ideologica bensì culturale: l'incomunicabilità tra il parroco e i fedeli nasceva da un profondo divario culturale che rendeva non trasferibile anche il messaggio cristiano. Da qui anche la sperimentazione della scrittura collettiva come metodo per i ragazzi di Barbiana. Questa tecnica prese forma grazie al rapporto e alle sollecitazioni del maestro Mario Lodi e dei suoi allievi di Vho, coi quali la scuola di don Lorenzo manteneva un rapporto di corrispondenza. Mario Lodi visitò anche Barbiana e fu in quell'occasione che spiegò al priore le attività e i metodi del Movimento di Cooperazione educativa⁶⁹, nato ispirandosi alla pedagogia attiva di Célestin Freinet. Dallo scambio con Lodi Milani maturò l'idea di realizzare un'opera di scrittura collettiva assieme ai suoi allievi. Il frutto di questa scrittura collettiva è proprio *Lettera a una professoressa*, un lavoro che nasce grazie alla capacità di scrittura maturata dai ragazzi, quell' "arte dello scrivere" di cui si parla proprio nel testo:

per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene in mente un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte

⁶⁸Tra i personaggi politici dell'epoca Pietro Ingrao visitò Barbiana e fu a lungo intervistato dai ragazzi. Raffaele Laporta, già direttore della Scuola-Città Pestalozzi chiederà al priore di poter lavorare insieme per progettare azioni educative, ma don Lorenzo non accetterà la proposta.

⁶⁹Il Movimento di Cooperazione Educativa nacque in Italia nel 1951, sulla scorta del pensiero pedagogico di Célestin Freinet. I maestri che aderirono, tra i quali Pettini, Fantini, Codignola, Ciari, Manzi e tanti altri, si unirono intorno all'idea di un'educazione cooperativa che potesse produrre crescita e integrazione sociale. Freinet, ispiratore del Movimento, è considerato il fondatore della "pedagogia popolare". Ancora oggi il Movimento di Cooperazione Educativa opera in Italia, cfr: <https://www.mce-fimem.it>, ultima consultazione avvenuta in data 15/06/2021 alle ore 11.05.

sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. [...] Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. [...] Si prende il primo monticino si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una sola frase. Si chiama un estraneo. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza. (Scuola di Barbiana, 2021: 103-104).

La scrittura collettiva è un'opera che richiede tempo e tanto sforzo, ma è proprio nella dimensione del gruppo che secondo don Milani si ottiene il massimo, si hanno più idee, più parole per esprimerle ed altrettanto vasto diventa il campo dei lettori perché il linguaggio è semplice e diretto, un linguaggio democratico. “Scrivere insieme significa *conoscersi, rispettarsi e potenziarsi*, nel senso di riuscire ad ottenere, insieme, risultati superiori a quelli che ciascuno, singolarmente, potrebbe raggiungere” (Sarracino&Cafagna&Marsicano, 2020: 88). La scrittura come strumento democratico che attraverso la partecipazione collettiva permette ad ognuno di affermare la propria presenza e identità.

La denuncia alle disuguaglianze che abitavano la scuola è fatta dagli stessi ragazzi allievi di Barbiana in *Lettera a una professoressa*, i ragazzi che hanno vissuto sulla loro pelle esperienze fallimentari e hanno sentito il peso dell'essere diversi perché poveri, anche culturalmente. Le tante tabelle e grafici contenuti nel volume sono la denuncia palese di un sistema scolastico ancora altamente classista e don Milani cercava di dare ai suoi allievi gli strumenti per descrivere la situazione e per rendere evidente ciò che molto spesso rimaneva celato.

L'attualità pedagogico-educativa delle esperienze di Freire e don Milani può essere spiegata attraverso alcuni temi chiave che queste due personalità hanno messo al centro della loro azione educativa. Prima di tutto entrambi hanno evidenziato la necessità di rendere l'educazione un processo inclusivo e aperto a tutti: anche in contesti atipici e

di estrema povertà si può insegnare e lo si deve fare per l'uguaglianza sociale. Sia Freire che don Milani facendo scuola denunciano le grandi lacune di due sistemi educativi molto lontani ma simili, nei quali la selezione era ancora legata al censo. L'insegnamento della parola è centrale e fondamentale per emancipare e questo lo insegnano entrambi, Freire agli adulti, Milani ai ragazzi. La lingua che si insegna parte sempre dall'esperienza e dal contesto concreto di vita e là dove la scuola tradizionale appare spesso distante, l'esperienza dei due maestri è esperienza diretta e concreta, anche esperienza di sé. Possedere la padronanza della parola era il primo passo per tentare di cambiare la situazione presente attraverso la possibilità di costruire ponti là dove non esistevano, dialogando con altri uomini su questioni pregnanti, sui problemi del proprio tempo, cercando soluzioni e facendo comunità.

A livello metodologico, le esperienze dei maestri Freire e Milani possono essere lette come esempi di metodologie attivistiche, senza tuttavia la pretesa di una piena coincidenza con esse. L'educando diventa infatti il protagonista del processo di apprendimento, il soggetto è attivo e unico, non vi è pretesa di omologazione bensì di libera espressione di sé, nel rispetto dei suoi bisogni e dei suoi interessi. L'educatore è colui che stimola e supporta, colui che accompagna e amplia le prospettive. La persona che impara è in dialogo con l'educatore ed è proprio nello scambio che entrambi si arricchiscono. Lo scopo di una partecipazione attiva del discente è lo sviluppo della personalità del soggetto, un soggetto capace di esercitare spirito critico, pensare e agire assumendosi responsabilità.

Come già detto, sia per Freire che per don Milani, l'educazione è connessa alla politica, le due dimensioni si influenzano e sono pertanto interconnesse. Negli ultimi decenni è cresciuto il ruolo attribuito all'educazione circa lo sviluppo di una società democratica, aperta e interculturale. Si parla di sviluppo di una cittadinanza planetaria e lo si fa a livello macro, pensiamo ad esempio all'*Agenda 2030*⁷⁰ o all'*International Forum on*

⁷⁰Tra i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, con i 169 traguardi ad essi associati, l'obiettivo numero 4 è relativo alla necessità di fornire un'educazione di qualità, equa, inclusiva e alla portata di tutti. Nel documento si sottolineano i grandi *gap* che ancora oggi sussistono in termini di qualità educativa tra i vari paesi del mondo e l'impegno dell'ONU va nella direzione di rimuovere qualsiasi ostacolo e/o disuguaglianza di opportunità. Cfr: <https://unric.org/it/wp->

Inclusion ad Equity in Education dell'UNESCO. Sia l'ONU che l'UNESCO attribuiscono un elevato valore all'educazione come strumento per garantire equità e piena partecipazione sociale. Le proposte di Freire e don Milani, sebbene temporalmente anteriori, sono in linea con questi obiettivi poiché hanno tra gli scopi educativi l'emancipazione e il pieno godimento dei propri diritti, una sfida contro le disuguaglianze e le discriminazioni. Una sfida educativa, quella dei maestri del passato, ancora oggi aperta e necessitante di impegno e riflessione pedagogica:

“tale sfida educativa si ripropone oggi di fronte a nuovi soggetti (come migranti, gruppi di minoranza, *drop-outs*) e nuove marginalità sociali che chiedono di essere riconosciute e che sollecitano a pensare a un modello che promuova l'eguaglianza dei diritti nel rispetto delle diversità e delle differenze. Si tratta di discutere come l'educazione possa rendere fruibili i diritti di cittadinanza per tutti e approfondire quale idea di equità s'intende perseguire” (Aglieri&Augelli, 2020:84-85).

Di fronte al compito pedagogico di pensare e realizzare un'educazione interculturale giunge forte l'eco della lezione di due maestri come Freire e don Milani, nella sfida contro le disuguaglianze, per una società aperta e capace di accogliere la diversità quell'“I CARE” scritto nell'aula di Barbiana è testimonianza viva dell'impegno, dell'interesse e della cura che devono/dovrebbero animare ogni azione educativa, di oggi e di sempre.

2. La cura come paradigma di una società aperta

Nell'epoca in cui viviamo, epoca del disincanto, della crisi delle grandi certezze, è necessario che la pedagogia mantenga sempre il *focus* sull'uomo e che abbia uno sguardo di cura verso di esso “perché la cura – vale forse la pena ripeterlo – non si fonda su un sapere oggettivante, perché è interesse e coinvolgimento, antepone la responsabilità alla conoscenza, l'etica all'epistemologia, non opera sulla base di definizioni né di classificazioni o pre-figurazioni, che anzi la snaturano” (Fadda, 2007: 44-45). La cura è in realtà un tema/problema che ha attraversato i secoli e si è estesa a molti ambiti del sapere. Già Kant aveva definito l'essere umano come essere incompleto, vulnerabile alla nascita e necessitante di *altri* che di lui dovessero occuparsi e curarsi appunto. La cura è là dove è maggiore la vulnerabilità, l'incertezza e il senso del limite, è lì che la avvertiamo necessaria, dove sentiamo la sua ragion d'essere.

A ben guardare la cura però non può essere identificata semplicemente come una necessità passeggera e momentanea. “Poiché la cura non è qualcosa che ci appartiene, come il corpo e la mente, ma è il modo di esserci cui si deve dare forma, si può dire che la condizione umana è quella di essere chiamati a qualcosa di essenziale che sempre manca: la cura” (Mortari, 2019:10). Fadda definisce la cura come accoglienza e ospitalità, come pratica di riconoscimento dell'altro come assolutamente altro, senza alcuna pretesa di assimilazione o appropriazione: “essa implica, infatti, uno slittamento dal piano epistemologico della conoscenza, dal *logos* totalitario della tradizione occidentale a quello etico del *dia-logos* e della responsabilità” (Fadda, 2007: 45). Affinché ciascun essere umano possa trovare posto e dignità nel suo essere-nel-mondo la cura e l'educazione sono le radici tramite le quali gettare la basi nel presente per orientare il soggetto, affinché diventi persona autonoma, libera e capace di farsi più prossima alla forma che gli appartiene. Per esercitare la cura dunque occorre dirigersi verso l'altro, verso la differenza, perché nel nostro essere al mondo ciascun individuo si interfaccia con l'alterità. Come detto, nel tempo presente, la differenza si

è dilatata ed è esplosa nelle sue molteplici forme, spiazzando e spesso spaventando l'uomo, abituato al solipsismo, alla ripetizione dell'uguale, allo stereotipo confortante. Sono due termini che entrano in relazione quelli di "individuo" e "alterità", termini che hanno a che fare con le pratiche di cura e che si presentano ricorrenti sia nel pensiero filosofico che in quello pedagogico. L'individuo porta in sé l'unicità, il che lo rende riconoscibile e definibile ma al momento della nascita tuttavia non possiede contezza di sé, ha necessità di scoprirsi ed avere accesso al *proprium* del suo essere. Solo attraverso un percorso di conoscenza e di educazione l'individuo si avvicina alla conoscenza di sé e acquista la capacità di autodeterminarsi. Il senso della formazione è qui per Heidegger la chiave che apre il soggetto all'esplorazione di sé e alla perfettibilità, in un processo di costante espansione ed esplorazione del mondo e dell'altro. Heidegger assume che la cura sia essa stessa l'esistenza dell'uomo e perciò sia connessa alla temporalità. Palmieri in riferimento ad Heidegger spiega:

“la cura è ciò che permette la vita dell'uomo ed al tempo stesso ciò che in essa si dà: è tutta in ogni singola azione o pensiero come pure nell'estensione dell'esistenza umana. È il tempo in cui l'uomo si autocomprende e si progetta in situazione ma è anche il tempo, lo svolgersi del tempo, in cui l'uomo è, è stato e sarà ritrovando se stesso per quello che può essere o disperdendosi e cercandosi in ciò che gli viene incontro” (Palmieri, 2003: 39).

Prima di addentrarci nel cuore della riflessione è utile ripercorrere il processo che ha portato alla nascita della cura pedagogicamente intesa, come pratica di riflessione e azione sull'umano. Siamo nell'età moderna quando l'uomo avverte la necessità di occuparsi dei cosiddetti esclusi, coloro che vivono ai margini del tessuto sociale, i delinquenti, i folli, gli indigenti. Siamo nel periodo di costituzione degli Stati moderni, ed è forte la necessità di controllo e di ordine sociale. Giosi (2019) ha individuato tre fattori alla base dell'istituirsi del modello clinico moderno di cura: il costituirsi della scienza medica come sapere oggettivante; la netta separazione tra salute e malattia; l'interesse per la diagnosi e l'esclusione della soggettività del malato da ogni attività e finalità di cura. Foucault approfondisce il senso e le motivazioni di questa smania di curare e conoscere l'uomo al fine di regolamentare il suo agire sociale e definisce

“scelta originaria del pensiero occidentale”⁷¹ questa volontà che nasce dall’esperienza della follia e della morte, di qualcosa che l’uomo ha cercato di allontanare da sé. La società pone dei confini tra ciò che è accettabile o meno. Iniziano allora a configurarsi tutta una serie di pratiche di cura nei confronti di queste forme di diversità non più tollerabili. Medicina e morale si intrecciano e spesso il corpo malato è corpo del peccato: “la repressione acquista in tal modo una doppia efficacia, nella guarigione del corpo e nella purificazione dell’anima” (Foucault, 2012: 138). L’uomo diventa “cosa medica” a partire dalla nascita della clinica, il cui oggetto è la malattia e non il soggetto malato. Si pretende di conoscere e addirittura prevedere la malattia, il corpo è studiato e oggettivato, una cura questa che Heidegger definirebbe inautentica poiché incapace di andare in profondità e di vedere l’uomo nel suo essere autenticamente soggetto. La cura nasce dunque da esigenze di conoscenza, di controllo e regolamentazione, costantemente in bilico tra chiusura e liberazione, in un processo in cui si intreccia con l’educazione e le sue pratiche. Con Foucault si scopre che la cura è complessa, è storicamente e culturalmente situata poiché, come tutte le pratiche, è figlia del tempo e dei suoi protagonisti, gli esseri umani, dai quali è influenzata ma allo stesso modo capace di influenzarli nel processo di crescita e sviluppo della loro identità nel rapporto con l’altro, con l’ambiente, con il mondo. Infatti la cura è pratica istituzionalizzata nell’Europa classica, l’uomo necessita di specifiche modalità di cura per formare l’identità, regolarla e se necessario limitarla. La cura come pratica sociale nasce dalla difficoltà dell’uomo occidentale di far fronte a se stesso, alla propria identità complessa e mutevole, in un percorso circolare che abbraccia l’intera esistenza umana dalla nascita alla morte.

Cura e processo formativo appaiono dunque strettamente connessi e insieme intrecciati alla relazione come pratica che avvicina i soggetti e permette loro di interagire, di trasformarsi e di definirsi. Cura di sé e cura dell’altro sono processi inscindibili e nel loro intreccio risiede la complessità della cura e anche la necessità che la riflessione pedagogica sia attiva e capace di indagare tali pratiche, intrise di relazioni e di atti, processi di formazione che al centro hanno l’essere umano. La cura è andata configurandosi nel tempo come paradigma pedagogico, come stemma di percorsi di

⁷¹Cfr: Foucault. M. (1996). *Discorso e verità*

indagine e di promozione dell'*anthropos*, come riflessione e azione consapevole e finalizzata a salvaguardare ecosistemi, per dirla con Bateson, complessi, interconnessi e fragili. Franco Cambi ha incluso la cura tra i fondamenti/fondamentali del discorso pedagogico, una cura, quella pedagogica, che si distingue da quella medica, psichiatrica, sociologica ecc. Il percorso storico che ha portato alla nascita di una specifica cura pedagogica inizia a partire dalla riflessione di Socrate intorno alla relazione maestro-allievo come relazione di cura, di sviluppo, di scoperta e di tutela di sé e dell'altro. Questo modello teorico è rimasto prevalente anche nell'educazione cristiana e così come durante la modernità, con Montaigne e Rousseau. Con l'avvento del Romanticismo il paradigma della cura è mutato e si è basato sul rapporto di amore familiare e materno e non più sulla relazione maestro-allievo. La riflessione è proseguita nel tempo, ha coinvolto vari saperi, e oggi possiamo affermare il carattere polimorfo e dialettico della cura:

“ciò significa che aver-pedagogicamente-cura implica 1) il dislocarsi su molti piani di intenzione e di azione [...] ma ciò significa anche 2) che non esiste la cura educativa *für ewig*, bensì la cura si esercita sempre “in situazione”, secondo la logica connessa al ‘caso’ e all’ ‘evento’. E poi la cura *en pédagogie* 3) ha un suo statuto problematico, dialettico e critico e, quindi, va presidiata metariflessivamente (come si fa), interrogandosi – appunto – sul suo statuto e sulla sua funzione qui e ora.” (Cambi, 2014: 664-667).

Per molte persone la cura si configura come una professione, diventa essenziale non solo per coloro che la ricevono ma anche per coloro che la esercitano. Mortari (2014: 417) individua nella cura una dimensione donativa, una dimensione legata cioè alla gratuità del gesto, che va oltre la cura come dovere. Per vivere all'interno di una dimensione comunitaria l'esperienza del dono e della cura donativa sono fondamentali:

“una comunità per funzionare ha necessità di regole che prevedono la capacità di costruire e conservare legami sociali; in mancanza di regole prevarrebbero gli interessi individuali. Ma per quanto necessarie, le norme, le regole non bastano a creare una comunità capace di generare una buona qualità della vita. Il bene richiede la capacità di agire al di là delle regole che pre-stabiliscono il modo di essere; è necessaria la rottura etica provocata dal gesto del dono” (Mortari, 2014: 444).

Parlare di rottura significa auspicare un cambiamento e anche Joan Tronto, nella sua visione della cura, individua la necessità di ripensarla e riconfigurarla. Tronto⁷² ha sviluppato un percorso di analisi e di riflessione intorno alla cura e alla sua relazione con la politica pensando ed individuando i presupposti di un'etica della cura come garanzia di equità e giustizia sociale. L'autrice ha sottolineato come vi siano alcuni "confini" dati dal contesto e da vari altri fattori, i quali influenzano e definiscono la moralità. Il primo di questi confini morali è tra morale e politica, considerate spesso lontane o in antitesi, nel cui dibattito i pensatori hanno finito solitamente per dare maggior valenza e importanza all'una o all'altra. A tal proposito Tronto afferma: "considerare la politica e la morale come ambiti separati della vita, dunque, rende estremamente difficile che gli argomenti morali possano acquisire molto potere politico. [...] Sostengo che la cura possa servire sia come valore morale sia come base per la realizzazione politica di una buona società" (Tronto, 2014: 409-410). Il secondo confine morale è indicato da Tronto come il confine del "punto di vista morale". Secondo la tradizione si richiede che i giudizi morali siano distanti e disinteressati, non si preoccupino dell'agire morale, quanto della teoria morale. La morale diviene così un ambito di riflessione staccato e distante dalla vita vissuta. Questo punto di vista sulla morale è giudicato come un vero e proprio confine da Tronto e anche in tal caso l'etica della cura su cui Tronto riflette può agire in vista di un ripensamento di tale confine. Il terzo confine morale che Tronto individua è quello tra la sfera privata e la sfera pubblica. Le donne nella storia dell'Occidente sono state confinate nella sfera privata troppo a lungo. La riflessione di Tronto si incanala nell'alveo del pensiero femminista ma risulta comunque interessante ed utile all'interno di questo elaborato in quanto apre una finestra su un possibile modo di riflettere/agire sulla valenza della cura nelle nostre società, intessendo così un prolifico intreccio con le riflessioni pedagogiche che intendono la cura come paradigma centrale del nostro tempo, come strumento teorico-pratico per coltivare l'umanità, oggi e nel futuro.

⁷²Joan Tronto esperta di studi di genere e di femminismo si è occupata, in special modo nel suo volume *Confini morali*, di approfondire e ristrutturare la visione tradizionale dell'etica della cura, vista come pratica femminile, spesso marginale.

Per Tronto il modo stesso in cui pensiamo alla cura è radicato nelle nostre strutture di potere e pertanto influenza e spesso alimenta disuguaglianze. Sebbene il punto di partenza dell'autrice sia quello femminista, nell'idea di ripensare la cura è insito uno scopo più ampio, un vero e proprio cambio di paradigmi utile a realizzare una società "umana più giusta e solidale" (Tronto, 2014: 636). Appare impossibile, secondo Tronto, comprendere l'etica della cura se essa non viene collocata all'interno del suo contesto morale e politico, ma prima di riflettere su queste implicazioni è utile approfondire il concetto stesso di cura da lei analizzato.

"Dire di non curarsi di qualcosa non equivale a essere disinteressati. Un 'interesse' può assumere il carattere di un attributo, di un'ossessione, così come di qualcosa che attira la nostra attenzione. Al contrario, dire che ci curiamo della fame nel mondo implica più del fatto che ce ne interessiamo. La cura sembra comportare due aspetti ulteriori. In primo luogo, essa implica il rivolgersi a qualcosa di altro da sé: non è autoreferenziale, né implica il dedicarsi esclusivamente a se stessi. [...] Da un punto di vista semantico, la nozione di cura deriva da un'associazione con la nozione di onere: essa implica più di un semplice interesse o desiderio passeggero e comporta l'accettazione di un qualche onere" (Tronto, 2014: 2606).

La cura si sviluppa nella relazione con l'altro, inteso non solo come essere umano, ma in maniera più ampia si rivolge e si esprime nel rapporto di ogni soggetto con qualsiasi altro, sia esso elemento naturale o artificiale. Tronto parla di cura sia come pratica che come disposizione, sia come azione che come processo. L'essere umano può svolgere una professione di cura senza tuttavia avere una disposizione interiore ad essa, come può svolgere azioni apparentemente lontane dall'ambito della cura avendo però la disposizione necessaria per curarsi dell'altro. La cura nelle riflessioni e negli agiti umani può mescolarsi con altri fini oppure essere fine unico di un'azione. Da una descrizione come questa emerge quanto la cura sia complessa e articolata, impregni le nostre esistenze e dia loro valore e senso.

Per meglio scandagliare la complessità del costrutto di cura Joan Tronto ha analizzato le varie dimensioni che la compongono e la alimentano. Intendendo la cura come un processo l'autrice ha individuato le quattro fasi in cui esso si articola. La prima fase è detta "l'interessarsi a" ed implica la consapevolezza, da parte del soggetto, che sussista un certo bisogno e la necessità che esso venga soddisfatto. La percezione dello stato

di bisogno è determinata dal contesto socio-culturale di appartenenza oltre che da fattori personali, valoriali e tendenze soggettive, pertanto il bisogno di un migrante di ricevere accoglienza può, ad esempio, non essere percepito come tale. Lo stesso accade a livello politico nazionale o internazionale ove gli stati possono avere posizioni diverse rispetto ai bisogni che ciascuno ritiene di dover soddisfare. La seconda fase individuata da Tronto è definita il “prendersi cura”. Questa fase implica l’assunzione di responsabilità nei confronti del bisogno identificato e altresì comporta una programmazione di intenti e azioni che mireranno al soddisfacimento di esso. La terza fase è detta “prestare cura” e comporta il soddisfacimento diretto del bisogno. Tronto è critica rispetto allo scarso valore che nella società americana ha l’atto del prestare cura. Anche nella nostra società tuttavia il rilievo sociale delle professioni di cura, specie di alcune di esse, è assai basso e lo testimonia anche il basso salario corrisposto. Accanto a coloro che professionalmente sono impegnati nella cura vi sono le migliaia di persone che quotidianamente prestano cura gratuitamente, agendo in quella dimensione donativa a cui fa riferimento anche Mortari. I tanti gesti quotidiani mossi dalla solidarietà e dal sentimento di comunità sono il vero motore per la costruzione del senso di appartenenza e di cittadinanza all’interno di una società, sebbene molto spesso non godano di rilevanza mediatica né socio-politica. La quarta ed ultima fase è detta “ricevere cura” e implica la risposta del destinatario alla cura ricevuta. Essa è una fase importante del processo poiché permette di valutare se e in quale misura il bisogno sia stato soddisfatto. La percezione del bisogno infatti può essere errata, come errata può essere la risposta ad esso e solo prestando attenzione a questa ultima fase è possibile capire se la cura ha davvero risposto e quali eventuali accorgimenti potrebbero essere messi in atto nel futuro.

Come spiegato, la cura è un aspetto universale che caratterizza gli esseri umani, al di là delle varie declinazioni che essa assume nelle società. Tronto si chiede allora come sia possibile che un aspetto così centrale della nostra esistenza sia troppo spesso marginalizzato. “Se alla cura venisse riconosciuto il posto che le spetta, tuttavia, le questioni di chi si occupi della cura di chi e della legittimità degli assetti correnti diverrebbero questioni politiche e morali centrali” (Tronto, 2014: 2765). Come già detto prestare cura non è un’attività degna di prestigio nella storia dell’occidente: i compiti di cura più impegnativi come badare ai bambini o occuparsi degli anziani

erano prerogativa delle donne, le quali non avevano per questo alcun riconoscimento sociale particolare. Tronto fa notare come si crei un circolo vizioso per cui le persone che prestano la cura sono svalutate così come svalutato è l'atto stesso del prestare cura. Mentre coloro che agiscono prestando cura sono poco visibili e il loro riconoscimento è altrettanto scarso, coloro che si occupano delle prime due fasi del processo di cura, "l'interessarsi a" e il "prendersi cura", detengono il potere e occupano posizioni privilegiate. Il discorso sulla cura si connette direttamente anche alla sfera del potere, alle sue pratiche e alle disuguaglianze: agire e prestare cura, o al contrario, delegare e organizzarla, sono lo specchio di ruoli sociali differenti, ma trasversali alle varie comunità umane.

Cos'è dunque l'etica della cura? Tronto la delinea a partire da quattro elementi. Il primo di essi è "l'attenzione". Se l'essere umano è incapace di prestare attenzione difficilmente potrà innescare il processo di cura, il quale inizia proprio dal riconoscimento del bisogno. L'incapacità di prestare attenzione è tipica dell'essere umano egoista e chiuso in sé, mancante della facoltà di percepire le conseguenze delle proprie azioni sugli altri e su tutto ciò che esce dalla sua singolarità. Giungere al traguardo di sapere e potere prestare attenzione all'altro non è semplice, serve esercizio e consapevolezza ed in *primis* occorre essere capaci di prestare attenzione a noi stessi, ai nostri bisogni e alle nostre volontà, saperle rispettare, esercitare e manifestare. Il secondo elemento per un'etica della cura è "la responsabilità" e si connette direttamente alla seconda fase del processo di cura, quella del "prendersi cura di". Sentirsi responsabili implica un impegno morale oltre che pratico, è una chiamata alla nostra coscienza che ci permette di essere vigili e attenti di fronte alle nostre azioni e alle loro conseguenze. Non è tramite l'obbligo che si insegna l'essere responsabili, piuttosto lo si insegna diffondendo solidarietà e pratiche di inclusione e riconoscimento. Allargare il senso di appartenenza e il grado di co-dipendenza rende tutti maggiormente responsabili. Il terzo elemento è "la competenza". Prestare cura e ricevere cura ha a che fare con la competenza, essere o meno adeguati implica il successo o il fallimento dell'intero processo. Ben oltre qualsiasi buona intenzione, la qualità del processo di cura è garantita e sostenuta anche dalla competenza. Il quarto elemento per l'etica della cura è la "reattività" del destinatario di fronte alla cura agita nei suoi confronti. Anche in questo caso occorre che il destinatario sia attento, disposto

e pre-disposto alla ricezione di un'azione di cura. Nell'idea di Tronto questi quattro elementi citati dovrebbero essere integrati in un insieme coerente e allo stesso tempo complesso affinché si concretizzi l'etica della cura.

La cura, come paradigma pedagogico del nostro tempo, è, anche attraverso l'analisi di Tronto, viatico alla realizzazione della cittadinanza democratica. Di fronte alle tante disuguaglianze e ai conflitti sociali considerare il valore della cura significa essere maggiormente attenti a se stessi e agli altri, capaci attivare azioni cooperative ed inclusive fondamentali per una società pienamente democratica. Marco Giosi ha parlato di cura come “radice del pedagogico”⁷³, una categoria radicata nell'essere umano, come attitudine biologica ma anche sociale, come interesse per le cose e per il mondo. Il modo in cui la cura si sia di volta in volta manifestata nel corso del tempo è mutato e ancora oggi assume forme e modi differenti a seconda dei contesti. Nonostante le tante sfumature, esiste una radice della cura, un suo primario fondamento che Giosi accomuna al fondamento stesso dell'educare, ossia quei processi di costruzione del sé che attengono e concorrono allo sviluppo umano. Cura significa perciò crescita, sviluppo e formazione, l'uomo necessita della cura e durante la propria esistenza ne sperimenta numerose attitudini e pratiche, rivolte a se stesso e rivolte all'altro, al mondo. Di qui il senso di un approfondimento della nozione/categoria di cura da parte delle scienze umane e in particolare della pedagogia:

“entro questa prospettiva, si colloca in maniera significativa, una riflessione pedagogica riguardo alla nozione di cura come strumento atto non soltanto a favorire una personale attitudine in termini di realizzazione di una personale condizione di benessere, bensì quale percorso di autoformazione in grado di attivare e promuovere una vera e propria coscientizzazione, in termini di critica dell'esistente e di emancipazione rispetto a condizioni sociali, storiche e etico-politiche che pongano il soggetto in una condizione di minorità, rischio, subordinazione (Giosi, 2019: 12).

Nonostante il trascorrere del tempo e l'avanzare delle riflessioni in seno alle varie scienze si avverte ancora oggi la necessità di liberare l'uomo, di favorirne la crescita. intesa come processo atto ad emancipare il sé e soprattutto l'urgenza di tutelarlo da

⁷³Cfr. Giosi, M. (2019). *Pedagogia della cura e integrazione sociale*. Roma: edizioni anicia.

riduzionismi e discriminazioni. Come approfondito nei capitoli precedenti sono tanti i bersagli della discriminazione, di fenomeni di esclusione e intolleranza e sebbene l'orizzonte del discorso pedagogico miri alla costruzione di una cittadinanza democratica mondiale è forte il bisogno di strumenti educativi e pedagogici che sappiano condurre l'*anthropos* in quella direzione. Ecco allora che la riflessione pedagogica si interessa e si nutre della cura, la approfondisce e ne riconosce la radice ontologica. L'essere umano nasce vulnerabile, incompleto e in trasformazione, egli necessita di crescere a contatto con l'altro, entro processi di cura che lo nutrano e lo sostengano. Emarginare l'altro, lo straniero, il diverso, il povero, non è altro che un processo che va contro una tendenza umana radicata e necessaria, quella dell'aver bisogno dell'altro per dare forma al sé. Contro l'odio e la discriminazione occorre ricordarsi e ricordare attraverso il sapere e la formazione che “la dimensione di ciò che definiamo come ‘umanità’ non è altro che la ‘condizione umana’, il suo concreto ed effettivo manifestarsi soprattutto con riferimento alle sue caratteristiche, alle sue peculiari qualità: la fragilità, la debolezza, i difetti” (Giosi, 2019: 15). Sebbene si ribadisca che la cura è radicata nell'essenza stessa dell'uomo viene da chiedersi quale sia la ragione per la quale spesso l'uomo non ha cura di sé e degli altri ma li discrimina e li maltratta. Una risposta potrebbe essere che non basta nascere uomini per sviluppare la tendenza al prendersi cura: l'uomo non è completo, l'uomo continuamente dà forma al sé e abbisogna di percorsi che lo orientino, percorsi educativi e formativi appunto. Se la tendenza dell'epoca del postmoderno o del “disincanto”, per dirla con Cambi, è quella a ripiegarsi su se stessi, a fare a meno degli altri, a rendere superficiali e povere le relazioni, ecco che si avverte la necessità di azioni pedagogico-educative che generino percorsi di promozione del dialogo, dell'incontro con l'altro, di pratiche di cura che sappiano rispettare l'unicità dell'essere umano, la tutelino e la valorizzino all'interno di una dimensione comunitaria, aperta e flessibile. La pedagogia non può sostare dunque, ha da essere sempre in fermento, essa deve attivare e orientare la stessa categoria della formazione, articolata su più livelli, comprendente la cura di sé e dell'altro, ma anche la ricerca della dimensione autentica del soggetto, per dirla con Heidegger, e in un presente quanto mai problematico e complesso occorre scavare a fondo, riflettere a lungo ed agire con coscienza, intenzionalità e responsabilità.

La cura, dunque, è considerata una tra le categorie del pedagogico e ogni cura è “cura pedagogica” (Boffo, 2006: 11), così ogni professione educativa è anche professione di cura, e ogni professione di cura sottende la presenza di un implicito educativo. La cura pedagogica ha il compito di

“assicurare che niente venga ad incrinare questo dinamismo costitutivo, a far sì che l’uomo possa permanere nella dimensione della formazione, che non si arresti lo slancio del trascendimento verso l’ulteriorità e l’alterità, perché solo andando incontro all’altro da sé, l’uomo può veramente trovare se stesso, la sua identità, sia pure mai stabile, mai conclusa, sempre inquieta, sempre aperta a farsi mettere in gioco dal diverso, dall’ignoto, dal mistero che l’alterità sempre rappresenta”(Fadda, 2006: 25).

Per avere cura dell’altro è indispensabile avere a che fare con la differenza, saperla accogliere, ascoltare e riconoscere e una norma fondamentale, secondo Fadda. (2006) consiste nel fatto che “curare significa in primo luogo *riconoscere l’altro come altro da sé* perché dal riconoscimento dell’altro dipende per ogni essere umano la possibilità di esistere e di costruirsi come identità e come sé”. Ogni soggetto è perennemente alla ricerca di una propria forma e in questo percorso è costantemente vulnerabile e precario e ogni qualvolta neghiamo la nostra o l’altrui vulnerabilità compiamo un atto che ci disumanizza, che ci impedisce di riconoscerci e di riconoscere l’altro. Contro il rischio di uno smarrimento e di un mancato riconoscimento dell’identità del soggetto si impone la ragione e il senso dell’educazione poiché educare il soggetto implica altresì coltivare in esso la passione, il senso e il valore della cura, donandogli gli strumenti cognitivi ed emotivi necessari ad affrontare le sfide dell’esistenza.

Carla Xodo (2006) si è chiesta quale sia oggi lo statuto di una pedagogia della cura e su quali basi la si possa definire e articolare. Le tante riflessioni filosofiche hanno fatto da sfondo all’elaborazione di una riflessione pedagogica sulla cura, in *primis* quella heideggeriana, ma non possiamo limitarci ad assumere che la pedagogia non abbia altro da dire sulla cura. La pedagogia ha il compito, infatti, di elaborare le proprie riflessioni in merito e soprattutto necessita di connettere e tenere insieme teoria e prassi. La riflessione teorica da sola rischia di perdere il passo e di non riuscire a fare i conti

con i fenomeni del nostro tempo, tra i quali le migrazioni, la globalizzazione e l'invecchiamento della popolazione.

Nella nostra esistenza, pur orientata da valori, ideali e progetti, c'è sempre qualcosa che sfugge alla previsione, quell'imprevedibilità con la quale impariamo a fare i conti, quella "circostanza", per dirla con Mollo, che possiamo decidere o meno di trasformare in opportunità. La cura entra in gioco nelle nostre vite attraverso le varie circostanze, ma sta all'essere umano tradurre questa possibilità in opportunità. La cura è predisposizione ma anche atto e per attivarsi occorre essere disponibili, essere autentici e pronti ad assumersi responsabilità, e al di là delle predisposizioni individuali occorre uno sforzo in campo educativo, ma anche politico e sociale, affinché certi ideali e valori vengano condivisi e affinché lo sforzo di curarsi autenticamente di sé, dell'altro e del mondo sia sentito responsabilità e valore comune.

3. Un'esperienza di promozione della cittadinanza attiva: la "Scuolina"

È stato proprio il presentarsi di una circostanza, durante il mio percorso universitario, che mi ha fatto venire a conoscenza di un progetto, finanziato con i fondi regionali della Regione Toscana, finalizzato all'integrazione sul territorio di un gruppo di migranti accolti in un CAS in un piccolo paese chiamato Poggio alla Croce, tra Figline Valdarno e Greve in Chianti. La circostanza specifica è stata un esame orale, una conversazione durante la quale io e una mia collega abbiamo mostrato interesse verso questa attività allora in corso. Il progetto in questione, chiamato Laboratorio Aperto di Cittadinanza Attiva (LACA19) era nato a partire dall'esigenza di documentare la storia di un gruppo di cittadini che aveva deciso di mettere le proprie conoscenze e competenze a disposizione di un gruppo di migranti accolti nel paese. Conoscere i migranti e capire quali fossero le loro esigenze è stato il primo passo che ha permesso a queste persone di mettersi insieme, ciascuna con le proprie competenze, e di iniziare un progetto che potesse estendere la portata delle loro azioni nel tempo e nello spazio. Il progetto LACA19 ha visto come capofila la Pubblica Assistenza "L'UNIONE" di San Polo in Chianti, e tra i partner l'Università degli Studi di Firenze, nella persona del Professor Andreas Robert Formiconi, la Diocesi di Fiesole, il Comune Figline e Incisa Valdarno, il Comune di Greve in Chianti, l'Associazione Progetto Accoglienza Borgo San Lorenzo, l'Associazione Anelli Mancanti di Firenze e del Valdarno, l'Associazione "Salve!Health to Share" di Loppiano, Auser Verde Filo Soccorso Argento di Figline Valdarno, la Croce Azzurra di Figline Valdarno e la ONLUS "Il Mantello".

In questa esperienza sono entrata in punta di piedi, spinta dalla curiosità di capire come la progettazione, uno dei temi/sbocchi occupazionali del mio corso di laurea, fosse stata condotta e applicata al caso specifico, dando vita ad un progetto che mi incuriosiva e di cui volevo saperne di più. Mi sono recata a Poggio alla Croce in uno dei pomeriggi in cui si faceva la "Scuolina", dalle 17.00 alle 19.00. intenzionata a capire come la lezione di don Milani venisse applicata nel 2019 in un paesino di

provincia, come la teoria e la progettazione si fossero concretizzate in qualcosa di così tangibile e vero che si reggeva per lo più sull'azione di una comunità di volontari.

Cosa ho visto a Poggio alla Croce quel pomeriggio alle 17.00 è stato un gruppo di persone radunate attorno ad un tavolo, immerse in conversazioni diverse, concentrate a capirsi e a condividere se stesse in quelle due ore di quella strana "lezione", che poco aveva a che vedere con il concetto classico e istituzionale di scuola. Don Milani era l'unico riferimento-ponte che avevo con quello che vidi a Poggio alla Croce: lo vidi subito quando entrai, era lì che aleggiava come una presenza viva che si incarnava nella scelta di non riconoscere il professore, il maestro, a colpo d'occhio (in base alla sua posizione nello spazio, o al suo abbigliamento), nella scelta di accomodarsi tutti vicini attorno al tavolo, nella scelta dei materiali ai quali appoggiarsi per conversare. E poi negli argomenti di conversazione non ritrovavo la scuola-istituzione nella quale anche io ero cresciuta. Si parlava di cibo, di patente e di molto altro ancora, sembrava una conversazione libera, quasi la chiacchiera da bar. Sembrava, perché entrando nel vivo, toccando con mano, poi ti rendi conto che la Scuolina è apprendimento che parte dall'interesse vero e concreto, è scambio di interessi e opinioni, è aiuto e confronto, la Scuolina è una comunità di persone nella quale ciascuna è, prima di tutto, se stessa, con il proprio bagaglio di esperienze e valori, il tutto messo a disposizione degli altri, e che dagli altri vuole essere toccato e avvicinato.

Quando sono arrivata alla Scuolina il progetto era già ben avviato, si apprendeva l'italiano e lo si faceva molto partendo dalle necessità quotidiane di ogni giorno, si studiava per la patente, si parlava di ISEE e di buste paga, ma anche di sogni e speranze per il futuro perché gli immigrati che gli abitanti di Poggio alla Croce avevano davanti erano, prima di tutto, *persone*. Non fu l'intera comunità che si avvicinò alla Scuolina, fu un piccolo nucleo di paesani e non, e questa era, ed è ancora oggi, una difficoltà di progetti, azioni e idee come questa. C'è una parte della popolazione che resiste alla diversità e lo fa anche solo rimanendo indifferente all'altro. Così anche a Poggio alla Croce ci fu chi non accolse lo straniero di buon grado e di conseguenza, neppure le azioni portate avanti da LACA19.

Le attività del progetto LACA19, oltre alla Scuolina, hanno anche portato alla realizzazione di un documentario che racconta quanto avvenuto a Poggio alla Croce, e alla creazione di una rete virtuale che raccoglie le realtà di accoglienza sul territorio

italiano. La *Crowdmap* visibile sul sito <https://lacanet.org> ospita al suo interno i cosiddetti “nodi di accoglienza”, ossia quelle storie di accoglienza di immigrati che ciascuno di noi può raccontare, sia da protagonista che da conoscitore, e lo può fare semplicemente aggiungendo un “punto” sulla mappa, ove quel punto rappresenta la geolocalizzazione di quella realtà di accoglienza. Lo scopo della *Crowdmap* è quello di dare risalto a storie di incontro e di tentativi di integrazione, là dove la narrazione più diffusa e accreditata mette in evidenza il lato peggiore dell’immigrazione. Una rete espandibile grazie al contributo di tutti, uno strumento che attraverso l’immediatezza dello sguardo rende conto di tutte quelle storie di accoglienza, anche privata, alle quali i protagonisti si sentono di dare voce.

La volontà di mettere a progetto questa iniziativa è scaturita proprio da quella cura di cui si è parlato, da quella consapevolezza che siamo esseri-nel-mondo e il nostro esserci è in relazione continua con una differenza che necessita di essere incontrata e conosciuta affinché il beneficio sia di tutti. Troppo spesso la voce del popolo rimane in ombra e da questa esperienza ho capito che c’è la necessità di investire in progetti come questo perché la voce di chi si prende cura dell’altro diventi una eco potente, una narrazione diffusa e capace di innescare il cambiamento e abbattere intolleranza e rifiuto ma anche di trovare posto tra le tante notizie diffuse quotidianamente dai media. L’esperienza della Scuolina nasce dunque da esigenze concrete che si affermano sul territorio e che necessitano della costruzione di reti affinché si possano ampliare le possibilità di integrazione, di assistenza e di aiuto ai destinatari del progetto. Quando il progetto LACA19 si concluse si avvertiva l’esigenza di proseguire sulla scia di quanto fatto e fu deciso di partecipare ad un bando simile, presentando un nuovo progetto dal titolo “Azioni di Resilienza e Accompagnamento per l’Integrazione” (ARAI). Capofila di questo nuovo progetto è rimasta la Pubblica Assistenza SMS L’UNIONE di San Polo in Chianti, affiancata da tre partner: l’Associazione Progetto Accoglienza di Borgo San Lorenzo, il Centro Interculturale Regionale Gli Anelli Mancanti di Firenze, Prima Materia di Montespertoli. Ad affiancare il partenariato, e a sostenerlo nelle azioni, anche una serie di collaborazioni, tra le quali quella con l’Università di Firenze che ha patrocinato e contribuito al cofinanziamento mediante il tempo di lavoro del referente del progetto, il Professor Formiconi, la Curia Vescovile di Fiesole, il Comune di Figline e Incisa Valdarno, assieme a quello di Greve in Chianti

e di Pelago, che hanno patrocinato il progetto e lo hanno promosso insieme anche all'Auser di Figline Valdarno. Da menzionare anche la collaborazione con ASGI, utile per le questioni legislative inerenti i destinatari del progetto. Nel frattempo, il CAS di Poggio alla Croce era stato dismesso e i migranti ospitati si erano sparsi in varie zone del territorio fiorentino. Nasceva dunque l'esigenza di proseguire ma spostandosi altrove, in un luogo che aprisse le porte anche a nuovi migranti e nuovi volontari e così è nata l'idea di collaborare con il Cospe⁷⁴, nella sua sede di via Slataper 10 a Firenze. Il Cospe è divenuto un prezioso collaboratore del progetto ARAI.

La Scuolina a Firenze ha inaugurato una stagione di apertura maggiore verso una comunità di migranti vasta, quella del territorio fiorentino, molti dei quali arrivavano per passaparola. A questo nuovo progetto ho preso parte in maniera più attiva e continuativa assieme ad una mia collega di corso universitario e ad una comunità di volontari, alcuni dei quali provenienti dalla precedente esperienza di Poggio alla Croce, altri invece entrati in seguito.

Questa esperienza ha condiviso con la precedente gli scopi: favorire l'integrazione degli immigrati sul territorio, offrendo una rete di supporto e sostegno gratuita affinché la loro permanenza in Italia sia più agevole, contribuendo così allo sviluppo di una cittadinanza attiva e contemporaneamente contrastando l'esclusione e la discriminazione. Fin da subito abbiamo deciso di tenere traccia, attraverso un registro, di tutti i migranti che incontravamo: di essi annotavamo alcune informazioni essenziali circa la loro storia di vita, le loro esperienze e le loro volontà e richieste. Un processo simile ad un'analisi dei bisogni che serviva ad ogni volontario per avere una prima traccia, molto sintetica, di quella persona, dei suoi interessi e dei suoi bisogni, affinché ogni intervento fosse allacciato ai precedenti e soprattutto perseguisse i medesimi obiettivi. I giovani destinatari, in larghissima maggioranza uomini, provenivano in larga parte da paesi africani, condividevano storie di lunghi spostamenti attraverso terre ostili, sfruttamento, condizioni miserissime e viaggi di fortuna attraverso quel mediterraneo che negli ultimi anni è teatro di sciagure per molti esseri umani. Tutti coloro che venivano dall'Africa sbarcavano al Sud e dopo una prima registrazione e

⁷⁴Il Cospe è un'associazione privata, laica e senza scopo di lucro, nata nel 1983 a Firenze. Oggi opera in 25 paesi del mondo con progetti finalizzati al sostegno alle popolazioni svantaggiate, per una crescita equa e solidale e per una maggiore giustizia mondiale.

un primo periodo di permanenza nei centri del meridione, si sparpagliavano come tante biglie per l'Italia, inseguendo speranze e progetti di vita che potessero ripagare e riscattare quanto vissuto fino a quel momento. Ma i ragazzi che ho incontrato, pur essendo in Italia da un anno o più, avevano ancora strada da fare, alcuni erano molto spauriti e scoraggiati, vivevano in Centri di Accoglienza ed erano ben lontani da una completa emancipazione. Un anno può sembrare molto tempo ma se consideriamo che questi giovani migranti spesso ricevevano inizialmente solo un alloggio e niente più penso che nessuno potrebbe al loro posto fare grossi progressi verso l'integrazione, specie se consideriamo la lontananza di cultura e tradizioni tra l'Italia e i loro paesi di provenienza, la mancata conoscenza della lingua italiana e le tante resistenze culturali, spesso anche velate di razzismo, che hanno sperimentato nel nostro Paese.

Muovere passi verso l'integrazione significa impegnarsi nell'accogliere l'altro allontanando il pregiudizio, fare uno sforzo di apertura verso la conoscenza di qualcosa o di qualcuno di diverso da noi e sperimentare questa diversità nel confronto e nel dialogo. Alla Scuolina tutto ruotava intorno al dialogo, ogni persona che arrivava necessariamente metteva in gioco se stessa e la propria identità attraverso una narrazione di sé, un racconto che diventava momento di scambio e di crescita reciproca. Il racconto di sé è uno dei percorsi che abbiamo praticato per conoscersi, capire le esigenze reciproche e allo stesso tempo per fare pratica con la lingua italiana, spesso mediando attraverso l'utilizzo di altre lingue-ponte come l'inglese o il francese. Queste conversazioni, spesso un po' difficili nelle loro fasi iniziali, sia per un po' di timore e riserbo, sia per la presenza di una barriera linguistica, sono state per me uno dei modi più diretti, veri e sinceri per abbattere i pregiudizi e aprire la mente a nuovi orizzonti culturali e sociali, pratiche e modi di vita diversi verso i quali è nata la curiosità, e quale migliore occasione se non una chiacchierata in italiano per approfondirli. Conversazioni spesso toccanti e intime, di sofferenze e di difficoltà materiali e psicologiche, occhi negli occhi spesso non è facile reggere il peso della realtà dura. Sono quegli occhi di cui ci ha parlato anche Lévinas, gli occhi che parlano di noi e della nostra intima fragilità, occhi ai quali l'altro non dovrebbe poter rispondere con violenza o con indifferenza. Quando l'altro esiste davanti a noi, quando riusciamo a percepirlo come identità, come potenzialità e limite, come forza e fragilità, come altro-da-noi, ma allo stesso tempo come essere umano accanto a me, allora ci sentiamo

chiamati all'ascolto sincero, ad uno sforzo di responsabilità che ci invita al rispetto, all'apertura e al confronto. I giovani che ho conosciuto in questa esperienza mi hanno portato a riflettere sulla necessità che ciascuno di noi ha di fare uno sforzo per decentrarsi, uscire da sé per incontrare sinceramente l'altro, il che non significa perdere se stessi e il proprio centro, significa avere l'umiltà per mettere temporaneamente a freno le nostre esigenze e credenze affinché si apra uno spazio per accogliere quelle altrui, per comprenderle nel profondo, per guardare all'altro con occhi più "puri", meno velati da pregiudizi e preconcetti. È uno sforzo che la pedagogia insegna a fare, che le pratiche di cura incoraggiano affinché sia una cura sincera e autentica, capace di promuovere e sostenere la realizzazione dell'altro nella piena consapevolezza che ciascun essere umano che viene al mondo dovrà, pur somigliandomi, avere lo spazio e l'autonomia per crescere unico e irripetibile. Queste riflessioni applicate nel contesto della Scuolina ci hanno guidato nell'intraprendere con ogni ragazzo un percorso che fosse il più possibile personalizzato, calato sulle sue necessità e potenzialità, nell'ascolto delle sue esigenze, ma sempre sostenuto e guidato, soprattutto nel momento della difficoltà, quando l'essere stranieri in Italia significa non avere contezza di molti aspetti e pratiche di vita, quotidiane o straordinarie, ma significa anche avere a che fare con una società che ancora diffida e teme lo straniero, specie se proveniente da alcuni paesi del mondo.

Uno degli scopi della Scuolina è sempre stato insegnare la lingua italiana. Può sembrare banale o poco utile dal momento che spesso ai ragazzi ospitati all'interno del sistema di accoglienza venivano già proposti dei corsi di alfabetizzazione. Alla prova dei fatti abbiamo capito invece che la lingua è forse lo strumento che prima di altri va saputo padroneggiare perché è il mezzo per entrare in una società facendo sentire la propria voce, facendosi riconoscere e ascoltare e allo stesso tempo per capire la posizione dell'altro, la sua regola. In questo elaborato abbiamo affrontato il tema dell'importanza dell'alfabetizzazione come strumento per l'emancipazione dell'individuo e sebbene gli esempi portati da Freire e don Milani siano temporalmente lontani, ho percepito e compreso proprio in questa esperienza tutta l'attualità e l'importanza del messaggio di questi maestri del passato. Insegnare l'italiano è stato, anche per noi volontari, un percorso non semplice perché non lo abbiamo fatto da professionisti, lo abbiamo fatto semplicemente da madrelingua. Per supportarci in

questo compito abbiamo utilizzato dei materiali appositamente strutturati per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Tra questi anche due volumi creati dalla scuola Penny Wirton, una scuola gratuita per stranieri, creata dalla volontà di Eraldo Affinati e Anna Luce Lenzi. Nata inizialmente a Roma nel 2008 come iniziativa unica sul territorio italiano oggi il modello Penny Wirton⁷⁵ è adottato in varie città d'Italia e la Scuolina appare molto somigliante. Anche nelle scuole del modello Penny Wirton sono i volontari che insegnano l'italiano e lo fanno a coloro che di questa lingua sono analfabeti, lo fanno perché ne sentono la passione e il coinvolgimento, è una scuola senza voti né giudizi, una scuola dove l'insegnante deve essere ritenuto intercambiabile con altri, una scuola che promuove la persona e la sua realizzazione attraverso il dialogo, la collaborazione di tutti e anche l'educazione tra pari. Per i volontari che hanno iniziato l'esperienza della Scuolina a Poggio alla Croce conoscere il modello Penny Wirton ha dato speranza e fiducia, ha incoraggiato nell'intraprendere un progetto che poteva sembrare ambizioso.

Quello che ho capito da questa esperienza è che l'essere umano trova nella comunità e nel rapporto con l'altro la forza e la spinta per costruire qualcosa di più grande e di più duraturo di ciò che potrebbe fare da solo. La Scuolina è l'esperienza di una comunità di persone che hanno condiviso alcuni ideali e valori, hanno compreso l'importanza di aprirsi all'altro, persone che donano il loro tempo e le loro energie, probabilmente perché hanno anche compreso che donare significa anche ricevere e ciò che ritorna è forte, ha valore, sa di umanità e di condivisione, di amicizia e di affetto, ed è proprio ciò che ritorna che spinge ad andare avanti nel dare. Il fatto di condividere la medesima esperienza con altre persone dà sostegno e forza, anche là dove il singolo si senta inadeguato o povero di risorse. Certamente insegnare l'italiano non è semplice, occorre farlo con responsabilità ed essere consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza e il valore di essere un gruppo sta anche nell'aiutarsi a vicenda, nel migliorarsi e nel sostenersi. Per un adulto straniero, specie se scarsamente scolarizzato durante l'infanzia, o addirittura analfabeta, avvicinarsi ad una nuova lingua e imparare non solo a comprenderla ma anche a parlarla e scriverla può rappresentare una sfida ardua, serve tanta motivazione e forza di volontà e ritrovarsi in un paese nuovo, senza

⁷⁵Per approfondire il modello Penny Wirton: <http://www.scuolapennywirton.it/il-mondo-della-penny-wirton/>, ultima consultazione avvenuta in data 21/07/2021 alle ore 9.23.

risorse non solo linguistiche ma anche economiche, può far sì che lo straniero perda di vista l'importanza di apprendere la lingua. Ed è qui che si inserisce la missione di progetti come quello che ha portato alla nascita della Scuolina. Il supporto e il sostegno alla fragilità altrui è forse uno dei capi saldi che i volontari hanno sempre condiviso. Si procede a piccoli passi, il traguardo è ambizioso, all'inizio conta anche soltanto guadagnarsi la fiducia dell'altro, ma è proprio questa la via per intraprendere una relazione di cura, di sostegno, che serva da stimolo per l'altro, per la sua crescita e la sua emancipazione in una terra non molto accogliente. Apprendere la lingua ha a che fare con l'integrazione, la lingua è uno di quegli aspetti culturali che definiscono l'appartenenza ad una comunità. Ma lingua può diventare un confine, uno spartiacque tra coloro che stanno dentro e coloro che rimangono fuori. Aime ha ben spiegato il senso di "comunità linguistica":

"Il mondo che crediamo essere 'reale' sarebbe invece una costruzione fondata sulle nostre usanze linguistiche. [...] Essere parlanti di una lingua significa anche appartenere a una comunità linguistica. [...] La lingua è una buona base su cui fondare il proprio etnocentrismo: l'altro, il non parlante, è sempre un selvaggio."
(Aime, 2008: 100-103).

Nell'esperienza della Scuolina non sempre l'italiano si insegnava e si imparava dai libri, qualsiasi argomento, racconto o curiosità era un modo per esercitare la lingua e per appropriarsi di piccoli frammenti di un universo socio-culturale nuovo e diverso. Accanto all'insegnamento della lingua gli immigrati che ho incontrato in questa esperienza necessitavano di un'occupazione come fonte di sostentamento, la quale avrebbe permesso loro di ricercare alloggio, di ottenere autonomia e anche uno status sociale più elevato. Trovare lavoro quando la quasi totalità delle esperienze pregresse fatte in altri paesi non sono riconosciute, quando la lingua è un ostacolo e il pregiudizio e il razzismo ancora hanno un peso rilevante sicuramente è un'impresa ardua. Contratti a termine o lavoro nero, retribuzioni misere, condizioni di lavoro degradanti, scarso o mancato riconoscimento dei diritti dei lavoratori: è questo il panorama che si apre agli occhi di un migrante senza qualifiche e proveniente da alcuni dei paesi più poveri del mondo. In queste situazioni il supporto che potevamo dare era nella ricerca del lavoro, aiutando la persona a comprendere quali fossero le posizioni di lavoro aperte per le

quali avrebbe potuto candidarsi e nel far ciò era importante anche spiegare quali fossero i requisiti per quella posizione, spesso uno degli ostacoli maggiori. L'urgenza di trovare un'occupazione è rilevante e centrale per lo sviluppo di un progetto di vita, per la costruzione di percorsi di autonomia, ed è connessa al riconoscimento sociale. Vivere in condizioni precarie dal punto di vista lavorativo pone l'essere umano in una situazione di svantaggio riconosciuta e per la quale l'Italia ha il dovere costituzionale di impegnarsi nel promuovere le condizioni che rendano effettive il diritto al lavoro. Negli ultimi decenni la crisi economica è andata ad assommarsi alle già note resistenze circa l'integrazione degli immigrati e spesso il diritto al lavoro è apparso come una prerogativa dei soli cittadini italiani, anche a fronte di una accertata carenza di manodopera riguardante le occupazioni più pesanti e socialmente poco riconosciute. Rispetto alle tante forme di discriminazione lavorativa che gli immigrati subiscono occorrerebbe un maggiore impegno dello Stato attraverso politiche che garantiscano equità nell'accesso alle occupazioni, nel godimento dei diritti connessi al lavoro, nelle opportunità di fare carriera. Sebbene da solo il lavoro non garantisca l'integrazione esso rappresenta comunque un importante tassello per superare discriminazioni e disuguaglianze. Nella mia esperienza ho imparato infatti che se la strada per la sicurezza e la soddisfazione lavorativa è ardua e richiede impegno, forza di volontà, conoscenze e competenze, per un immigrato in un paese in cui lo straniero è considerato forza lavoro da sfruttare e non potenziale umano nel quale investire per il futuro, tutto diventa ancora più difficile.

Con l'avvento della pandemia, nel 2020 le iniziative portate avanti dalla comunità di volontari attorno alla Scuolina sono proseguite da remoto, con non poche difficoltà, ma sempre animate dallo spirito di solidarietà e accoglienza che ha contraddistinto il progetto. In un momento di smarrimento e di isolamento mondiale non è venuto meno l'interesse e l'impegno ad essere di sostegno all'altro. Sono proseguite le lezioni di italiano, di studio per la patente di guida, la ricerca del lavoro e dell'alloggio in alcuni casi emergenziali. È sempre stata una caratteristica della Scuolina il suo essere aperta e fluida, capace di adattarsi al cambiamento e alle necessità. Sono passati da lì tanti immigrati così come tanti volontari, alcuni anche solo incuriositi da ciò che avveniva in quelle aule, anche virtuali, spinti dal passaparola, da esigenze di studio e ricerca o dall'aver letto un articolo che parlava di questa realtà.

La mia esperienza diretta all'interno della Scuolina, almeno per il momento, può dirsi conclusa ma sono felice che altri volontari stiano proseguendo le attività e che questa macchina di solidarietà e accoglienza nei confronti dell'altro non si sia fermata, anzi, abbia la forza e il coraggio di rinnovarsi adattandosi allo spirito del tempo. Un'esperienza simile dà valore e arricchisce i tanti contributi e i tanti spunti teorici che durante un percorso di studi un educatore incontra, essa si rivela preziosa perché essendo esperienza diretta permette al professionista che la vive di intrecciarla con il sapere teorico in suo possesso, ma permette altresì di rinnovare il sapere stesso, di tenerlo in movimento. Ogni scienza, e non è da meno la pedagogia, necessita di tenere vivo il dialogo tra teoria e prassi poiché in esso risiede il valore della scienza stessa. Dewey già agli inizi del secolo scorso rifletteva sulla necessità di connettere e di tenere in dialogo continuo non soltanto la teoria e la prassi educative ma anche gli apporti di varie scienze, le cosiddette "fonti" di una scienza dell'educazione. "L'educazione è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza. Quest'ultima però rende più intelligenti, più pensosi e più consci di ciò a cui si dedicano coloro che in tale atto sono impegnati" (Dewey, 1984: 62).

La pedagogia come scienza di tutela dell'*anthropos* necessiterà sempre di arricchirsi e di ampliare i propri orizzonti teorico-pratici avendo costantemente a che fare con un essere umano sempre in divenire, con società che mutano e le cui necessità spesso ancora non trovano soddisfacenti risposte. Pensando nell'ottica di un futuro a portata di essere umano, nel quale vi sia spazio per l'unicità e la differenza e contemporaneamente vi sia equità sociale ancora molto ha da essere fatto sul fronte dell'accoglienza e dell'integrazione degli stranieri, e in questa sfida ciascun essere umano può fare la sua parte, con coscienza e responsabilità, con cura e rispetto per l'altro, ecco perché il sapere pedagogico ha da mantenere alto il suo statuto e il suo *telos*: ne va del futuro dell'essere umano ed è saggio non dimenticarlo.

Conclusioni

Tante le questioni che si sono intrecciate in questo elaborato, ma tutte connesse dal tema della costruzione e promozione del sé nel rapporto con l'altro, un rapporto dialogico non semplice, richiedente sforzo e riflessione individuale e sociale. Il *fil rouge* che unisce la riflessione si è snodato nel corso del primo capitolo, attraverso le pieghe di un pensiero filosofico-pedagogico attorno al concetto stesso di identità, ai meccanismi che la promuovono e la costituiscono, rimarcando la necessità dell'impegno alla scoperta di sé e dell'altro. Gli autori analizzati hanno sostenuto una riflessione animata dai concetti di rispetto, apertura, accoglienza, scoperta, crescita e promozione dell'individualità, un processo che ha sempre a che fare con l'altro da sé, qualsiasi sia la sua entità. Sebbene permangano resistenze e pregiudizi, come dimostrato anche dall'attualità del fenomeno del razzismo, l'intento e lo sforzo scientifico, politico e sociale va e dovrà andare nella direzione di una rimozione degli ostacoli al pieno e libero sviluppo del soggetto.

Le problematiche connesse al riconoscimento e all'apertura verso la differenza hanno permesso alla riflessione di piegarsi sul presente, allo scopo di indagare una questione, quella del fenomeno migratorio, estremamente attuale e pregnante, non solo in Italia. A livello nazionale è stata analizzata la panoramica della legislazione in materia di immigrazione, una legislazione talvolta in ritardo, incapace di cogliere le reali necessità/problematiche, molto spesso alla ricerca di soluzioni emergenziali e temporanee, frutto della mancanza di una visione chiara e lungimirante della situazione. Alcuni spunti sono giunti da documenti nazionali come il Piano per l'integrazione nella sicurezza e l'Accordo per l'integrazione, i quali dettando linee guida e regole per gestire il percorso di integrazione hanno restituito la visione dell'attuale e complesso modello italiano. Uno sforzo, quello per l'integrazione, che nei documenti chiama in causa principalmente lo straniero, a fronte di una organizzazione e una gestione del fenomeno complessa e gravosa, per la quale l'investimento economico degli enti coinvolti appare spesso esiguo. Vivere una realtà multiculturale dovrebbe impegnare ciascun individuo, e in *primis* le istituzioni, in uno sforzo teso a garantire eque

opportunità e diritti, affinché la multiculturalità, come situazione di fatto, si traduca in un vivere interculturale intenzionalmente e responsabilmente pensato e garantito.

Il fenomeno migratorio è stato analizzato in maniera più specifica a livello regionale, attraverso dati e report che hanno cercato di illuminare la complessità del modello toscano di integrazione. La situazione toscana è stata presentata nelle sue articolazioni e la fotografia che emerge è sfuocata e in movimento: un aspetto tipico di certi fenomeni complessi, ma che abbisognerebbe di maggiore stabilità e chiarezza, specie sul versante dell'impegno concreto e delle responsabilità individuali, sociali, politiche e istituzionali per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri.

La riflessione pedagogica ha mirato a tratteggiare uno sfondo ideale di comunità umana, fatto di valori e obiettivi, che orientando l'agire umano e spinto dalla molla dell'utopia, indirizzi verso una società in grado di fare della differenza la sua ricchezza e della promozione e tutela del soggetto il suo perno.

Nel panorama attuale, ancora fortemente segnato da disuguaglianze e fenomeni di esclusione sociale, marcati anche dal razzismo, figure come Paulo Freire e don Lorenzo Milani si sono presentate nella loro attualità, evidenziando quanto lo sforzo educativo e formativo debba andare nella direzione di includere anziché separare. Un impegno necessario alla costruzione di ponti che avvicinino e facciano dialogare le differenze, promuovendo ed emancipando i singoli, garantendo eque opportunità, tra le quali l'accesso al sistema educativo, la padronanza della lingua come viatico per un pieno godimento dei diritti umani ma anche come garanzia di un'assunzione cosciente di responsabilità derivanti dall'appartenenza ad una comunità. Quell'interessarsi all'altro cosciente e consapevole di cui Freire e don Milani hanno fatto un manifesto politico ed educativo è emerso anche nella riflessione sulla cura come paradigma pedagogico, una cura come processo donativo complesso e imperniato sull'apertura e il dialogo con l'altro, sia esso un essere umano o più in generale un elemento del pianeta nel quale viviamo.

L'esperienza alla Scuolina, narrata a conclusione dell'elaborato, è stata introdotta allo scopo di riflettere su quanto la professione e i saperi pedagogico-educativi possano concretamente agganciarsi al presente e trovare in esso una modalità di rispecchiamento, lungi dal pretendere che la teoria trovi conferma nella prassi, è proprio in questa circolarità continua tra le due dimensioni che il professionista

dell'educazione può trovare la misura del proprio agire, sempre riflettendo con consapevolezza e responsabilità. In ogni campo di azione umano c'è e ci dovrà sempre essere lo spazio per il cambiamento e in una società complessa come quella attuale, fatta di tante contraddizioni, veloce e mutevole, per non smarrire il senso stesso dell'essere umano, per tutelarlo da riduzionismi e affrancarlo dal rischio di una pericolosa chiusura all'altro da sé, esperienze come questa conferiscono la misura di quanto l'essere umano debba tenersi predisposto e aperto all'altro, pronto a mettersi in discussione senza tuttavia smarrire il proprio centro identitario. L'educazione gioca e dovrà giocare anche in futuro un ruolo cardine nel determinare il modo di essere-al-mondo di ciascun individuo e nell'auspicio che il futuro sia garanzia di maggior equità, tutela e rispetto di sé e dell'altro, non vi è sapere umano che possa esimersi dal concordare sul porre al centro l'essere umano, pensato e vissuto come entità unica e irripetibile, fragile ma dotata di grandi potenzialità da far emergere e esprimere nel rapporto con l'altro.

Bibliografia

Affinati, E. & Gatto, M. (2020). *I meccanismi dell'odio. Un dialogo sul razzismo e i modi per combatterlo*. Milano: Mondadori.

Arendt, A. (2007). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. (13. ed. trad. it.) Milano: Feltrinelli. (Prima edizione in lingua originale 1963).

Aglieri, M. & Augelli, A. (2020). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.

Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*. Torino: Einaudi.

Allport, G. (1973). *La natura del pregiudizio*. (trad.it.). Firenze: La Nuova Italia. (Prima edizione in lingua originale 1954)

Ambrosini, M. (2019). *Migrazioni* (2. ed.). Milano: Egea.

Balsev, A.N. & Rorty, R. (2001). *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*. (trad. it.). Milano: Il Saggiatore. (Prima edizione in lingua originale 1991).

Bateson, G. (2018). *Verso un'ecologia della mente* (trad. it., 29 ed.). Milano: Adelphi. (Prima edizione in lingua originale 1972).

Berti, F. & Valzania, A. (2010). *Le nuove frontiere dell'immigrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*. Milano. Franco Angeli.

- Berti, F. & Valzania, A. (2011) *Le dinamiche locali dell'integrazione. Esperienze di ricerca in Toscana*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo, V. (Ed). (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Boffo, V. (2016). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Rimini: Maggioli.
- Bolognesi, I. & Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bossio, F. (2012) *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu (2003). *Per una teoria della pratica, con Tre studi di etnologia cabila*. (Trad. it.). Milano: Cortina. (Prima edizione in lingua originale 1972).
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile* (trad.it.). Milano: Feltrinelli. (Prima edizione in lingua originale 1998).
- Bourdieu, P. (2016). *Forme di capitale* (1. ed e-book, trad. it). Roma: Armando Editore. (Prima edizione in lingua originale 1986).
- Buber, M. (1993). *Io e tu*, in Id. *Il principio dialogico e altri saggi*. (trad, it). Milano: San Paolo. (Prima edizione in lingua originale 1923).
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*. Bologna: Clueb.

Cambi, F. (2014). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola* (1. ed e-book). Roma-Bari: Laterza. (Prima edizione cartacea 2010).

Cambi, F. (2015). *Immagini del corpo moderno: riflessioni educative*. In A. Mariani (Ed.), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.

Cambi, F. (2020). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci editore. (Prima edizione 2006).

Cantle, T. (2012). *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity* (10. ed. e-book), Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Catarci, M. (2021). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale* (4. ed.). Milano: FrancoAngeli.

Cavalli-Sforza, L.L. & Padoan, D. (2013). *Razzismo e noismo. Le declinazioni del noi e l'esclusione dell'altro*. Torino: Einaudi.

Colombo, A. & Sciortino, G. (2010). *Gli immigrati in Italia. Assimilati o esclusi: gli immigrati, gli italiani, le politiche*. Bologna: Il Mulino.

Contini, M. & Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.

Contini, R.M. (2017). *Il paradigma interculturale. Questioni teoriche e declinazioni educative*. Milano: FrancoAngeli.

D'Alessandro, S. (2014). *L'identità della differenza. Ri-pensare la "Relazione" nei Sistemi sociali*. Milano: FrancoAngeli.

Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pisa:Pacini.

Dewey, J. (1961). *Democrazia e educazione* (trad.it). Firenze: La Nuova Italia. (Prima edizione in lingua originale 1916).

Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. (trad.it, 3 ed.). Firenze: La Nuova Italia. (Prima edizione in lingua originale 1929).

Dewey, J. (2016). *Pedagogia, scuola e democrazia*. (trad.it.). Brescia: La Scuola. (Prima edizione in lingua originale dal 1882 al 1953).

Fadda, R. (2006). *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*. In Boffo, V. (Ed). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.

Fadda, R. (2019). *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, (3. ed.) Roma: Carocci.

Foucault, M. (2012). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli. (Prima edizione in lingua originale 1961).

Foucault, M. (2016). *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*. (trad.it., 19 ed.). Feltrinelli: Milano. (Prima edizione in lingua originale 1976).

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. (1. ed. e-book). Bologna: EDB.

Freire, P. (2019). *Pedagogia degli oppressi*. (trad.it., 3 ed). Torino: Edizioni Gruppo Abele. (prima edizione in lingua originale 1968).

Giosi, M. (2019). *Pedagogia della cura e integrazione sociale*. Roma: edizioni anicia.

Hasanaj, S. (2019). *Immigrazione e diversità. Un modello dinamico e differenziato per l'Italia multiculturale*. Milano: Franco Angeli.

Haraway, D. (2018). *Manifesto Cyborg*. (Trad.it). Milano: Feltrinelli. (Prima edizione in lingua originale 1991).

Heidegger, M. (1987). *Essere e tempo*. (trad. it., 2 ed.). Milano: Longanesi. (Prima edizione in lingua originale 1927).

Lévinas, E. (2001). *Il tempo e l'altro*. (Trad. it.). Genova: il melangolo. (Prima edizione in lingua originale 1954).

Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Firenze: Mondadori Università.

Marchesini, R. (2019). *Alterità. L'identità come relazione*. Modena: Mucchi editore. (Prima edizione 2016).

Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando Editore.

Mazzara, B.M. (2010). *Stereotipi e pregiudizi* (1. ed. e-book). Bologna: Mulino.

Morin, E. (2020). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, (trad. it. ed. 9). Milano: Raffaello Cortina. (Prima edizione in lingua originale 2014).

Mortari, L.&Camerella, A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori Editore.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nanni, A. (1994). *Educare alla convivialità*. Bologna: Emi.

Nussbaum, M. C. (2020). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, (trad.it., 2 ed.). Roma: Carocci editore. (Prima edizione in lingua originale 1997).

Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare* (4. ed). Milano: FrancoAngeli.

Panikkar, R. & Cacciari, M. & Touadi, J.L. (2007). *Il problema dell'altro. Dallo scontro al dialogo tra le culture*. Perugia: L'altrapagina.

Perucca, A. (2017). *Pedagogia interculturale*. Lecce: Libellula Edizioni.

Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale* (1. ed e-book). Bari: Laterza. (Prima edizione cartacea 2013).

Priori, A. (2014). *Identità a credito: postculturalismo, politiche della sicurezza e welfare comunitario nel "modello italiano di integrazione"* in Russo Spena, M. & Carbone V. *Il dovere di integrarsi*. Roma: Armando Editore.

Russo Spena, M. & Carbone, V (Ed.). (2014). *Il dovere di integrarsi. Cittadinanze oltre il logos multiculturalista*. Roma: Armando Editore.

Salmeri, S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza*. Enna: Euno Edizioni.

Santerini, M. (2017). *Da cittadini a stranieri. Educazione interculturale e mondo globale* (1. ed. e-book). Milano: Mondadori.

Sarracino, V. & Cafagna, V. & Marsicano, R. (2021). *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*. Barletta: Cafagna editore.

Scuola di Barbiana. (2020). *Lettera a una professoressa*. (4 ed.). Mondadori: Milano.

Taguieff, P-A. (2020). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. (F. Rossi, trad. it., 7 ed.). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Prima edizione in lingua originale 1997).

Tronto, J. (2014). *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. (1. ed e-book). Parma: Diabasis. (Prima edizione in lingua originale 1993).

Vinco, R. (2001). Prendersi cura. Verso una antropologia della condivisione: dalla "Cura" di Heidegger alla responsabilità di Lévinas. *Esperienza e teologia*, 12, pp. 31-47.

Xodo, C. (2006). *La cura in pedagogia*. In Boffo, V. (Ed). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.

Zorzella, N. (2014). *Il dovere di integrarsi secondo la legge* in Russo Spina, M. & Carbone, V. *Il dovere di integrarsi*. Roma: Armando Editore.

Sitografia

https://www.actionaid.it/app/uploads/2020/05/CentridItalia_2019.pdf

<https://www.altalex.com/documents/news/2020/11/02/nuova-protezione-speciale-straniero-ai-sensi-del-dl130-20-eredita-della-vecchia-protezione-umanitaria>

<https://rm.coe.int/168070eb8f>

https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/ad-hoc-queries/integration/453_emn_ad-hoc_query_on_integration_agreement18january2013_wider_dissemination_en.pdf

http://www.emnitalyncp.it/wp-content/uploads/2019/02/Glossary_ITA.pdf

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Approfondimenti/approfondimento Documents/mediazione ITALIA/Piano Integrazione Sicurezza.pdf>

<https://file.asgi.it/convenzione.oil.n.143.del.24.giugno.1975.pdf>

https://www.icgavoi.edu.it/doc/0214linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

<https://www.istat.it/it/files//2020/10/>

<https://www.istat.it/it/files//2019/10/Cittadini-non-comunitari-in-Italia-2018.pdf>

<http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2019/07/nota-1-2019-ori-1-07-2019-2.pdf>

<http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2020/03/nota-3-2020-ori.pdf>

<http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2020/03/nota-4-2020-ori.pdf>

<https://www.mce-fimem.it>

<https://parlamentonews.it/migranti-fontana-non-possiamo-accettarli-a-rischio-la-razza-bianca/>

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

<http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2009-06-09;29&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0>

<http://www.scuolapennywirton.it/il-mondo-della-penny-wirton/>

<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>

https://senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=10

<https://www.sunia.info/wp-content/uploads/2020/02/Testo-Unico-sullImmigrazione.pdf>

[https://www.teologiaverona.it/rivista/openaccess/ET_012/ET_12_04%20Vinc
o.pdf](https://www.teologiaverona.it/rivista/openaccess/ET_012/ET_12_04%20Vinc
o.pdf)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/immigrazione/>

<https://www.treccani.it/enciclopedia/stereotipo/>

[https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-
italia.pdf](https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-
italia.pdf)