



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E
CULTURE MODERNE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
LINGUE E LETTERATURE MODERNE

Educazione interculturale.

L'incontro con l'altro nel territorio torinese.

Relatore

Silvano Calvetto

Candidato

Arianna Granata

Indice

Introduzione	1
I capitolo – La migrazione nella società interculturale	4
1.1 <i>La storia delle migrazioni</i>	<i>4</i>
1.2 <i>Dal XX secolo ai giorni nostri</i>	<i>12</i>
1.3 <i>Lo straniero nella società globale.....</i>	<i>18</i>
1.4 <i>Razzismo e percezione dello straniero.....</i>	<i>28</i>
II capitolo - La visione pedagogica interculturale	34
2.1 <i>Prospettiva pedagogica nell'evoluzione interculturale</i>	<i>34</i>
2.2 <i>Intercultura: pluralità e differenza</i>	<i>41</i>
2.3 <i>Educazione interculturale a scuola.....</i>	<i>44</i>
2.4 <i>Metodi e pratiche educative interculturali.....</i>	<i>53</i>
III capitolo - Intercultura come pratica sociale: ASAI	65
3.1 <i>La collaborazione con ASAI.....</i>	<i>65</i>
3.2- <i>Il ruolo degli operatori e dei volontari</i>	<i>73</i>
3.3 <i>Il doposcuola e i laboratori</i>	<i>79</i>
3.4 <i>Italiano come seconda lingua.....</i>	<i>87</i>
Conclusione	95
Bibliografia	98
Sitografia	101

Introduzione

Questa dissertazione si basa sulla presa di coscienza che le società odierne sono sempre più soggette alla convivenza e alla mescolanza di più culture nello stesso spazio. Tale consapevolezza ha dato origine ad una riflessione sull'educazione interculturale, una realtà pedagogica che ha la possibilità di dare una risposta efficace e positiva alla realtà multiculturale in cui viviamo. Il punto di partenza per il primo capitolo è stato la nozione di migrazione e di tutto ciò che ne deriva, poiché essa, fin dalla preistoria, è stata una caratteristica intrinseca nell'essere umano.

Per questo motivo, innanzitutto sono state delineate le peculiarità del fenomeno migratorio e le sue classificazioni e successivamente sono state tracciate le tappe salienti dei movimenti migratori nelle varie epoche storiche, con una maggiore attenzione al continente europeo e all'Italia. Particolarmente rilevante in questo contesto è il XX secolo, quando il Vecchio Continente si trasformò da paese di emigrazione a paese di immigrazione, infatti l'Italia conta oggi più di 5 milioni di stranieri regolari. D'altronde, oggi più che mai, la questione migratoria è al centro dei dibattiti; molti dei migranti però non vengono più in cerca di lavoro, ma come richiedenti asilo, attraversando un percorso migratorio e di integrazione complicato. Per questo il primo capitolo prosegue con l'approfondimento della visione dello straniero in un mondo globalizzato, in cui spesso è oggetto di discriminazioni. La globalizzazione sembra avvicinare le culture, accorciando le distanze fisiche, ma aumenta allo stesso tempo quelle mentali, creando maggiori divisioni economiche, che

diventano causa di incomprensioni, integralismi e di forte divisione sociale. Inoltre sempre più frequentemente persone dotate di identità culturali differenti e provenienti da società diverse, alcune più collettiviste altre più individualiste, si trovano a condividere gli stessi spazi, in situazioni più o meno pacifiche in cui si possono verificare scontri e discriminazioni.

L'ultima parte del capitolo infatti tratta il razzismo e i pregiudizi nei confronti del diverso e si conclude con l'analisi di un'indagine ISTAT³ riguardo la percezione che gli italiani hanno nei riguardi dello straniero, per sapere qual è l'impressione degli autoctoni nei confronti della migrazione.

Dopo queste premesse di stampo sociologico e antropologico, il secondo capitolo si propone di vedere il discorso interculturale sotto il profilo pedagogico. Attraverso l'educazione interculturale infatti l'uomo si fa cittadino attivo, aperto e consapevole nella società, in grado di comprendere a pieno l'altro e stabilire delle relazioni autentiche tramite l'ascolto, il dialogo e un pensiero basato su una visione plurale che abbraccia le differenze.

Successivamente è stato delineato il ruolo della scuola, importante istituzione che accoglie immediatamente i migranti più piccoli, grazie al diritto all'istruzione. Oltre all'analisi dell'evoluzione dell'educazione interculturale all'interno della scuola e dei curricula scolastici, è stato trattato anche il ruolo dell'insegnante e dell'educatore all'interno dei progetti interculturali. L'ultima parte del secondo capitolo comprende invece la prassi e i metodi educativi da adottare in un gruppo multiculturale. È opportuno ricordare a tale proposito il metodo comparativo, decostruttivo, del decentramento, della restituzione culturale, ludico e dell'azione; oppure

³Cfr. Istat, *I migranti visti dai cittadini*, 2012, <http://www.istat.it/it/files/2012/07/migranti2011.pdf>.

alcune pratiche come la narrazione e la scrittura, il corpo, l'arte e l'insegnamento della lingua.

Dopo questa premessa pedagogica, nel terzo ed ultimo capitolo è stata descritta l'azione interculturale messa in atto dall'associazione di volontariato ASAI (ASSociazione Animatori Interculturali), che opera a Torino dal 1995 attraverso molte attività rivolte sia ad adulti, come lo sportello lavoro, sia ai più giovani, come doposcuola, laboratori creativi, teatrali e canori, progetti di cittadinanza attiva e di inclusione nelle scuole e al di fuori, coinvolgendo 87 nazionalità diverse.

Infatti, attraverso l'attività svolta personalmente come volontaria e le interviste fatte a quattro operatori della sede di Porta Palazzo, Fabrizio, Marta, Guillermo e Maria, sono state raccolte informazioni riguardo la metodologia e le pratiche educative usate nell'associazione. In particolare sono state approfondite e descritte le attività di doposcuola, quindi aiuto-compiti e laboratori, il progetto di inclusione di ragazzi Rom Sinti e Camminanti, il ruolo dei volontari e degli operatori, e il corso di italiano come seconda lingua rivolto principalmente a ragazzi appena arrivati. La scelta di questa associazione è dovuta all'impatto sul territorio e sul quartiere e all'organizzazione di progetti improntati all'accoglienza, l'inclusione, il protagonismo giovanile e il rispetto delle differenze, in un'ottica veramente interculturale.

I capitolo – La migrazione nella società interculturale

1.1 *La storia delle migrazioni*

Con il termine Intercultura si definisce, secondo M. Santerini, “il confronto dinamico”⁴ che si stabilisce tra culture: tale confronto è stato messo alla prova dall’uomo nel corso dei secoli attraverso le migrazioni.

La migrazione, nel senso di “abbandono del luogo di origine per un tempo sufficientemente lungo”⁵, è sempre stato un carattere peculiare dell’essere umano e un fenomeno ricorrente fin dalla preistoria. Il concetto di migrazione può sembrare piuttosto generico, tuttavia esistono diversi fattori in base ai quali classificarlo, come lo spazio geopolitico, la quantità di persone coinvolte, la volontarietà, la durata e i moventi.

Si può distinguere tra migrazione “interna” se avviene entro i confini di uno stesso stato, ed “esterna” (o internazionale) se invece riguarda stati diversi.

Le migrazioni si possono classificare anche relativamente alla loro entità distinguendo tra migrazioni di massa, riguardanti lo spostamento di interi popoli o vaste porzioni di essi, e migrazioni per infiltrazione, cioè riguardanti gruppi o singoli individui.

⁴ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, Milano, La Scuola, 2003, p. 13.

⁵ Cfr. P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale: verso una pedagogia dell’Intercultura*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, p.7.

Dal punto di vista della volontarietà esistono migrazioni spontanee, dettate da una volontà personale, oppure organizzate, quindi regolamentate dai governi, e coatte, cioè forzate.

Esse si possono monitorare anche in base alla durata: si può parlare infatti di migrazioni ricorrenti, se sono stagionali, di breve durata, cioè inferiori ad un anno, di media durata se compresi tra 1 e 5 anni e di migrazioni permanenti, cioè che implicano uno spostamento definitivo della residenza. È inoltre essenziale porre l'attenzione sulle motivazioni della migrazione di un individuo, una famiglia o un gruppo, che possono essere di vario genere. Gli spostamenti possono dipendere da fattori di spinta (aumento demografico, diminuzione di risorse naturali, costrizione da poteri umani o da disastri naturali) e dai fattori di attrazione della società di arrivo (risorse migliori in luoghi vicini o lontani, possibilità di lavoro, ricongiungimenti familiari)⁶.

È innegabile che oggi le diverse culture appaiano più vicine le une alle altre e abbiano quindi modo di conoscersi, incrociarsi ed intrecciarsi, ma questo non è un fenomeno recente, anzi ha radici antiche, che risalgono alla preistoria.

Preistoria, Età antica e Medioevo

La storia delle migrazioni dimostra che le popolazioni sono state sottoposte ad influenze reciproche fin dagli albori della civiltà.

Infatti le principali fonti di sussistenza dell'uomo preistorico lo costrinsero a continui spostamenti, fino all'avvento dell'agricoltura. Dai ritrovamenti

⁶ Cfr. N. Federici, *Movimenti Migratori*, in Enciclopedia delle Scienze Sociali, [http://www.treccani.it/enciclopedia/movimenti-migratori_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/movimenti-migratori_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/).

archeologici si può supporre inoltre che la migrazione sia stata la causa della diffusione dell'uomo sulla terra. Più di un milione di anni fa, l'inclinazione allo spostamento ha portato l'Homo Erectus e poi Sapiens a migrare dalla loro terra di origine, l'Africa centro-orientale, verso due grandi direzioni: una verso l'Europa, dove si stanziarono popoli come Ittiti, Slavi, Latini, Celti, Germani, Micenei e l'altro verso l'Iran, popolato da Medi e Persiani, fino all'India dove invece giunsero gli Arya⁷.

L'insediamento nel continente europeo sarebbe avvenuto da sud-est verso nord-ovest e quindi dall'oriente del Mediterraneo alle isole Britanniche, con un lento cammino di infiltrazione di migranti che diffondevano la coltivazione di campi a territori inesplorati e si stabilizzavano con case e villaggi. Per quel che riguarda le prime migrazioni preistoriche bisogna aggiungere che lo spostamento avveniva in terre deserte o scarsamente abitate, ma col passare del tempo le varie popolazioni dovettero confrontarsi tra di loro instaurando un meccanismo di invasione-occupazione e di guerre, dettato anche da un desiderio di conquista di nuovi territori e la sottomissione del popolo sconfitto: processo che riguardò tutti gli imperi più antichi. Anche molti flussi migratori del I millennio d. C. ebbero questa modalità: basti pensare alle invasioni delle popolazioni barbare "germaniche" che decretarono la caduta dell'Impero Romano nel V secolo.

Questo meccanismo inoltre fu causa di migrazioni forzate, come la riduzione in schiavitù dei prigionieri, una pratica conosciuta già da Egizi, Babilonesi, Greci e Romani. Essa generava inoltre spostamenti di

⁷ Cfr. M. Piperno, *Il Paleolitico. Il primo popolamento dell'Eurasia*. http://www.treccani.it/enciclopedia/il-paleolitico-il-primo-popolamento-dell-eurasia_%28Il-Mondo-dell%27Archeologia%29/.

popolazione dalla madrepatria verso i territori conquistati per questioni politico-amministrative.

Tuttavia non fu solo l'epoca antica ad essere caratterizzata da movimenti migratori. Anche il Medioevo presentò un notevole flusso migratorio, che interessò non solo le invasioni dei popoli barbari, tra i quali Ostrogoti, Longobardi, Bizantini, Unni, ma anche popoli arabi con la *Reconquista* e ancora le crociate cristiane.

Tuttavia fu l'espansionismo europeo del XV secolo con la scoperta e colonizzazione del nuovo continente a rappresentare un punto di svolta che permette di comprendere meglio le migrazioni di massa iniziate nel XIX secolo.

Età moderna

La colonizzazione delle Americhe cominciò nel 1492, quando Cristoforo Colombo, con il sostegno della corona spagnola, sbarcò nell'isola da lui ribattezzata San Salvador (attualmente arcipelago delle Bahamas), convinto di aver trovato una nuova rotta per l'Asia⁸.

Da quel momento molti altri navigatori partirono per viaggi di scoperta, tra essi Amerigo Vespucci, il quale esplorò Brasile ed Argentina e intuì che quelle terre non erano le Indie, ma un continente nuovo ed inesplorato. I viaggi di esplorazione degli spagnoli e dei portoghesi inizialmente si concentrarono nel Centro e nel Sud del nuovo continente e i cosiddetti *conquistadores* si scontrarono con la popolazione indigena, sottomettendola e decimandola anche a causa di epidemia di malattie a loro sconosciute, come

⁸ Cfr. M. Livi Bacci, *In cammino, breve storia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 45.

morbillo e varicella. Inoltre i colonizzatori spagnoli iniziarono a importare schiavi dall’Africa all’inizio del 1500 per la coltivazione delle piantagioni di zucchero, caffè e tabacco.

Durante il XVI e XVII secolo altri paesi come Inghilterra e Francia iniziarono a rivolgersi più a Nord. Da un lato la Francia conquistò il Québec, dall’altro la *Plymouth Company* di James I d’Inghilterra si insediò nella baia di Chesapeake. Nel 1620 un gruppo di puritani partiti dai Paesi Bassi a bordo della *Mayflower* sbarcarono proprio in questa zona con lo scopo di fondare una “*city upon a hill*” dove professare il loro culto liberi dalle persecuzioni del Vecchio Continente. Il regno Britannico insedierà poi 13 colonie su questa costa entro il 1707 e anche qui la tratta degli schiavi divenne indispensabile per la sopravvivenza economica del paese. La corona inglese però non si rivelò sufficientemente capace di gestire le colonie americane, tanto da tassarle attraverso lo *Sugar Act* e *Stamp Act* per recuperare le perdite della guerra dei setti anni europea⁹. Questo fu uno dei motivi scatenanti la Guerra di Indipendenza americana, che si concluse nel 1783 con la firma del Trattato di Parigi, che conferì l’indipendenza a quelle 13 colonie che diedero origine agli Stati Uniti d’America. Iniziò poi l’espansione verso Ovest e la conseguente rimozione forzata dei nativi americani che erano ancora stanziati nei territori ad est del Mississippi. In seguito, le divergenze tra gli stati del Nord e del Sud si acuirono; tra le motivazioni principali vi era la questione dell’abolizione della schiavitù, indispensabile all’economia degli stati del Sud. Ne seguì la guerra civile sotto la presidenza di Abramo Lincoln che si concluse con l’abolizione della

⁹ *Ivi*, pp. 56-57.

schiavitù grazie alla ratifica del 13 emendamento della costituzione nel 1865.

Le colonie americane furono viste inizialmente dagli europei come un luogo dove cercare fortuna e condizioni di vita migliori rispetto a quelle che offriva l'Europa. Tuttavia si stima che tra il 1500 e il 1820 l'emigrazione dall'Europa non superò mediamente il “milione per secolo: relativamente poco per un continente che all'inizio del periodo aveva 100 milioni di abitanti e alla fine il doppio”¹⁰. Tuttavia si calcola che una bassa percentuale fosse rappresentata da individui liberi, il restante invece da *indentured servants* e galeotti. Esistono però altri spettri che la colonizzazione nasconde e non possono essere tralasciati. Da un lato il rapporto disastroso con i Nativi Americani, che portò all'espropriazione delle loro terre, ad un vero e proprio etnocidio e alla loro deportazione forzata. Dall'altro lato invece si stima che tra il XVI e XIX secolo circa 11 milioni di africani furono importati nelle Americhe come schiavi¹¹.

Nel corso dell'800 ci fu un cambio di direzione: nel 1880 infatti la maggioranza degli immigrati erano costituiti da uomini liberi ed aumentarono in modo esponenziale finché il flusso non fu definito “di massa”. La situazione si trasformò in seguito a motivazioni sociali, economiche e politiche che portarono milioni di persone a lasciare l'Europa dando il via a questo gigantesco fenomeno.

In primis dal punto di vista sociale dall'inizio dell'esplorazione delle Americhe, il Vecchio Continente subì un forte aumento demografico proprio in concomitanza con le grandi scoperte. La rivoluzione scientifica

¹⁰ *Ivi*, p.49.

¹¹ Cfr. *Quick Guide: the slave trade*, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/6445941.stm>.

del XVI secolo con Copernico e Galilei, quella agricola sviluppatasi nel corso del Settecento, che con sistemi di avanguardia come la rotazione quadriennale programmata delle colture, agevolarono lo sviluppo industriale e demografico. Poi la rivoluzione industriale, che portò con sé importanti invenzioni, come lo sviluppo dell'industria siderurgica, l'introduzione del telaio meccanico e della macchina a vapore, insieme al potenziamento di una rete stradale e delle infrastrutture, furono fondamentali per la crescita della mobilità interna al continente con la possibilità di spostamenti a lungo raggio e il conseguente trasferimento dalle campagne alle città; in questo senso si rese più facile anche lo spostamento verso i porti, dai quali partivano navi a vapore sempre più veloci e sicure; se “un veliero impiegava 5-6 settimane ad attraversare l'Atlantico nel 1600, una nave a vapore a metà '800 impiegava 15 giorni”¹².

Il rovescio della medaglia di questo veloce e profondo cambiamento della società dettato dall'urbanizzazione, l'industrializzazione e la crescita demografica, si riversò sulle fasce più basse della popolazione europea, che si ritrovavano in condizioni di estrema povertà, e questo divenne un fattore decisivo della spinta migratoria. Inoltre le guerre napoleoniche avevano lasciato milioni di soldati disoccupati, e molti di essi abituati a spostarsi per l'Europa, decisero di cercare occupazione negli U.S.A.¹³.

Da aggiungersi a questi punti ci fu una nuova politica migratoria che, dopo la guerra di Secessione in particolare, favorì riforme volte a promuovere l'immigrazione; un esempio è l'*Homestead Act* degli Stati Uniti del 1862, che

¹² Cfr. M. Bacci, *Op. cit.*, p. 51.

¹³ Cfr. F.M. Feltri, Chiaroscuro © SEI, 2011, <https://seieditrice.com/chiaroscuro/files/2011/10/UVII-Iper testo-A-Emigrazione-America.pdf>.

offriva grandi appezzamenti di terreno a prezzi bassi a tutti i capifamiglia che avevano compiuto 21 anni e che avessero intenzione di rimanere negli U.S.A per almeno 5 anni.

Per tutta questa serie di motivi, si stima che:

tra il 1840 e il 1932 siano partite 18 milioni di persone dalla Gran Bretagna, 11 milioni dall'Italia, 6,5 da Spagna e Portogallo, 5,2 da Austria e Ungheria, 2,9 da Polonia e Russia, 2,1 dalla Germania e 2,1 da Svezia e Norvegia. Di questi, 34,2 milioni si diressero negli Stati Uniti, 7,1 in Argentina e Uruguay, 5,2 in Canada, 4,4 in Brasile, 3,5 in Australia e Nuova Zelanda e lo 0,9 a Cuba¹⁴.

Meta privilegiata furono gli Stati Uniti, per i quali si distingue solitamente tra *old migration* e *new migration*. Infatti nella prima metà dell'800 le persone appartenenti all'*old migration* provenivano principalmente dall'Europa Nord-occidentale ed erano per lo più artigiani di origine urbana. Invece la *new migration* della seconda metà del XIX secolo riguardò maggiormente le zone rurali dell'Europa Meridionale e Orientale, con l'arrivo di migranti meno qualificati. L'Italia si colloca in questa seconda parte ed è importante ricordare che fino al 1900 la maggior parte dei migranti proveniva dal settentrione, da Veneto, Friuli Venezia Giulia e Piemonte. Nei decenni seguenti invece iniziarono anche le partenze da Calabria, Campania e Sicilia.¹⁵

¹⁴ Cfr. M. Bacci, *Op. cit.*, p. 69.

¹⁵ Cfr. F. Saverio Alessio, *L'Emigrazione Italiana negli Stati Uniti d'America*, <http://www.emigrati.it/Emigrazione/Emiamerica.asp>.

1.2 Dal XX secolo ai giorni nostri

Il XX secolo, ribattezzato da Eric Hobsbawm “secolo breve”, fu caratterizzato da una densità di eventi che sconvolsero il pianeta. Le due guerre mondiali portarono ad un enorme numero di perdite umane e ad un mutamento delle frontiere e la crisi del '29 fece fare un passo indietro nei confronti dell'apertura all'immigrazione; poi la fine del colonialismo, la guerra fredda, la nascita dell'Unione Europea e la libera circolazione dei mercati.

Per quel che riguarda le migrazioni, la Grande Guerra dal un lato segnò una forte riduzione, seppur momentanea, delle partenze e un'ondata di rientri in madrepatria; dall'altro portò a delle modifiche dei confini avvenute alla fine della guerra che riguardarono lo spostamento di cinque milioni di persone¹⁶. In realtà alla fine del conflitto l'emigrazione ricominciò, ma con un impeto più debole rispetto agli anni precedenti. Se tra il 1905 e il 1914 “la perdita netta dell'Europa per l'emigrazione fu di 14 milioni, dopo l'arresto dovuto alla guerra la cifra si abbassò a 6 milioni tra il 1921-30 e a poco più di un milione tra il 1930 e 1940”¹⁷. Oltre che alla guerra, questo calo migratorio dell'Europa fu dovuto al fatto che molti paesi presero delle misure restrittive nei confronti dell'immigrazione, come gli Stati Uniti che, con il *National Origin Act* del '24, imposero un tetto d'ingresso di 150 mila immigrati l'anno. Anche Brasile, Sudafrica e Australia, a causa della grande depressione, attuarono delle restrizioni di questo tipo.

¹⁶ Cfr. M. Bacci, *Op. cit.*, pp. 80-81.

¹⁷ *Ivi*, p. 75.

Il secondo conflitto mondiale e l'avvento del regime fascista interruppero ancora una volta quasi del tutto le partenze. La deportazione degli ebrei e altri "indesiderabili" dal partito nazista (tra cui gruppi etnici come i Rom, oppure religiosi come i testimoni di Geova, e poi omosessuali, persone con disabilità mentali e fisiche) nei campi di sterminio causò 15 milioni di vittime.

Proprio in risposta ai tragici eventi della seconda guerra mondiale nel 1948 venne sancita la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, e nel 1958, 6 paesi (Belgio, Germania, Francia, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi) fondarono la Comunità Economica Europea (CEE) "con l'obiettivo di promuovere innanzitutto la cooperazione economica partendo dal principio che il commercio produce un'interdipendenza tra i paesi che riduce i rischi di conflitti"¹⁸.

Contemporaneamente si verificò invece un'ondata di migrazione interna sia al continente europeo che all'Italia.

Nel primo caso è opportuno ricordare che gli anni '60 avevano dato il via al boom economico e in paesi come Belgio, Francia, Germania, Olanda e Regno Unito la richiesta di manodopera straniera dai paesi del Sud (Portogallo, Spagna, Grecia...) era di conseguenza aumentata.

Nel secondo caso invece l'Italia ebbe un forte aumento dell'industrializzazione soprattutto nel cosiddetto triangolo industriale e richiamò un'ingente quantità di lavoratori proveniente dalle zone rurali del Mezzogiorno. Un esempio fu il caso della FIAT di Torino, dove alcuni stabilimenti erano composti principalmente da operai provenienti dal meridione.

¹⁸ Cfr. *L'U.E. in sintesi*, https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_it.

A partire dalla fine degli anni '70 lo scenario mutò significativamente: da paese di emigranti, l'Europa si trasformò in continente di immigrazione.

Le zone di maggiore afflusso venivano da America Latina, Africa e Asia; si trattava di paesi con una situazione economica stagnante e governi autoritari, oppure paesi decolonizzati.

Inoltre bisogna ricordare che il crollo dell'Unione Sovietica diede il via ad un flusso migratorio proveniente proprio dalle zone dell'Europa dell'est. Infatti durante il comunismo l'emigrazione da quei paesi era proibita, ma dopo la dissoluzione dell'URSS, e sulla spinta della caduta del muro di Berlino, iniziò un forte impulso dalle ex repubbliche sovietiche: già nel 1989 si contavano 1,2 milioni di migranti.¹⁹

Fino agli anni '90 si potrebbe identificare questa fase come il periodo della curiosità o dell'indifferenza nei confronti di un fenomeno nascente e dalle proporzioni contenute. Soltanto in seguito, quando il fenomeno comincerà ad assumere una dimensione notevole, verrà concepito dalle istituzioni come un'emergenza. I primi flussi che giunsero in Europa erano prevalentemente costituiti da lavoratrici domestiche, che avevano una scarsa visibilità sociale, e da richiedenti asilo, che spesso si fermavano poco tempo in Europa perché erano diretti verso i paesi d'oltreoceano²⁰.

Anche in Italia, da sempre paese di emigrazione, “alla fine degli anni Sessanta cominciarono i primi limitatissimi insediamenti di lavoratori stranieri, attratti dall'elevato reddito raggiunto con il *boom* economico e dalle prime avvisaglie di «professioni rifiutate»²¹. Dagli anni '80 e '90 gli

¹⁹ Cfr. M. Bacci, *Op. cit.*, pp. 80-81.

²⁰ Cfr. G. Bettin, E. Cela, *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*, in M. Balbo (a cura di), *Migrazione e piccoli comuni*, Milano, F. Angeli, 2015.

²¹ Cfr. L. Einaudi, *Le politiche di immigrazione in Italia dall'unità a oggi*, Dizionario di storia, http://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_%28Dizionario-di-Storia%29/.

immigrati extracomunitari in Italia aumentarono sempre di più, al censimento del '91 se ne contavano più di 350mila, con la stragrande maggioranza di Albanesi e Marocchini, e nel 2001 raggiunsero il 1.335.000²².

Con la legge n. 943 del 30 dicembre 1986, si diede una prima svolta per garantire la regolamentazione del fenomeno. Essa introdusse il permesso di soggiorno per motivi di studio e di turismo e dava la possibilità di effettuare il ricongiungimento con le famiglie. Quattro anni dopo fu emanata la legge Martelli, che “estese il diritto d’asilo in Italia, introdusse la programmazione quantitativa dei flussi di lavoratori extracomunitari e introdusse anche misure per il controllo degli ingressi e per le espulsioni di clandestini”²³ o stranieri socialmente pericolosi.

Con la legge Turco-Napolitano del 1998 la programmazione dei flussi di lavoratori extracomunitari fu ampliata e si potenziarono le politiche di controllo ed espulsione; inoltre si cercò di aumentare l’ingresso legale tramite l’accesso per ricerca di lavoro e l’introduzione della carta di soggiorno. Nel 2002 fu invece varata la cosiddetta legge Bossi-Fini che prevedeva principalmente espulsioni con accompagnamento alla frontiera, permesso di soggiorno legato ad un lavoro effettivo, inasprimento delle pene per i trafficanti di esseri umani. Bisogna ricordare che questo fenomeno è stato più volte regolamentato sotto la spinta dell’emergenza e che ha richiesto continui cambiamenti in base alle necessità e alle forze politiche governanti. Tuttavia il flusso è stato quasi sempre crescente nel corso degli ultimi decenni.

²² Cfr. Istat, *Stranieri residenti in Italia secondo le principali cittadinanze ai censimenti 1981, 1991, 2001, 2011 e al 31 dicembre 2012, 2013 e 2014*, seriestoriche.istat.it/fileadmin/documenti/Tavola_2.15.xls.

²³ *Ibidem*.

Secondo i dati ISTAT, che si riferiscono al 1 gennaio 2016, erano regolarmente presenti in Italia 3.931.133 cittadini non comunitari su un totale di stranieri di 5.014.437. I paesi di maggior provenienza sono: Marocco (510.450), Albania (482.959), Cina (333.986), Ucraina (240.141) e India (169.394).²⁴

I dati mostrano inoltre un cambiamento dal punto di vista del genere e dell'età, infatti, da un lato per la prima volta dagli anni '90 la presenza femminile è in riduzione, dall'altro, il 42% di coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana nel 2015 aveva meno di venti anni. Cresce poi il numero di chi acquisisce la cittadinanza per trasmissione dai genitori o perché, nato in Italia, al compimento del diciottesimo anno di età sceglie la cittadinanza italiana: da circa 10 mila nel 2011 a oltre 66 mila nel 2015²⁵.

Per quanto riguarda la cittadinanza, al momento in Italia vige la legge n. 91 del 5 febbraio 1992, che regola l'acquisizione della cittadinanza *iure sanguinis*, cioè a chiunque sia nato o sia stato adottato da almeno un genitore italiano. Gli altri cittadini stranieri possono ottenerla tramite naturalizzazione o matrimonio²⁶.

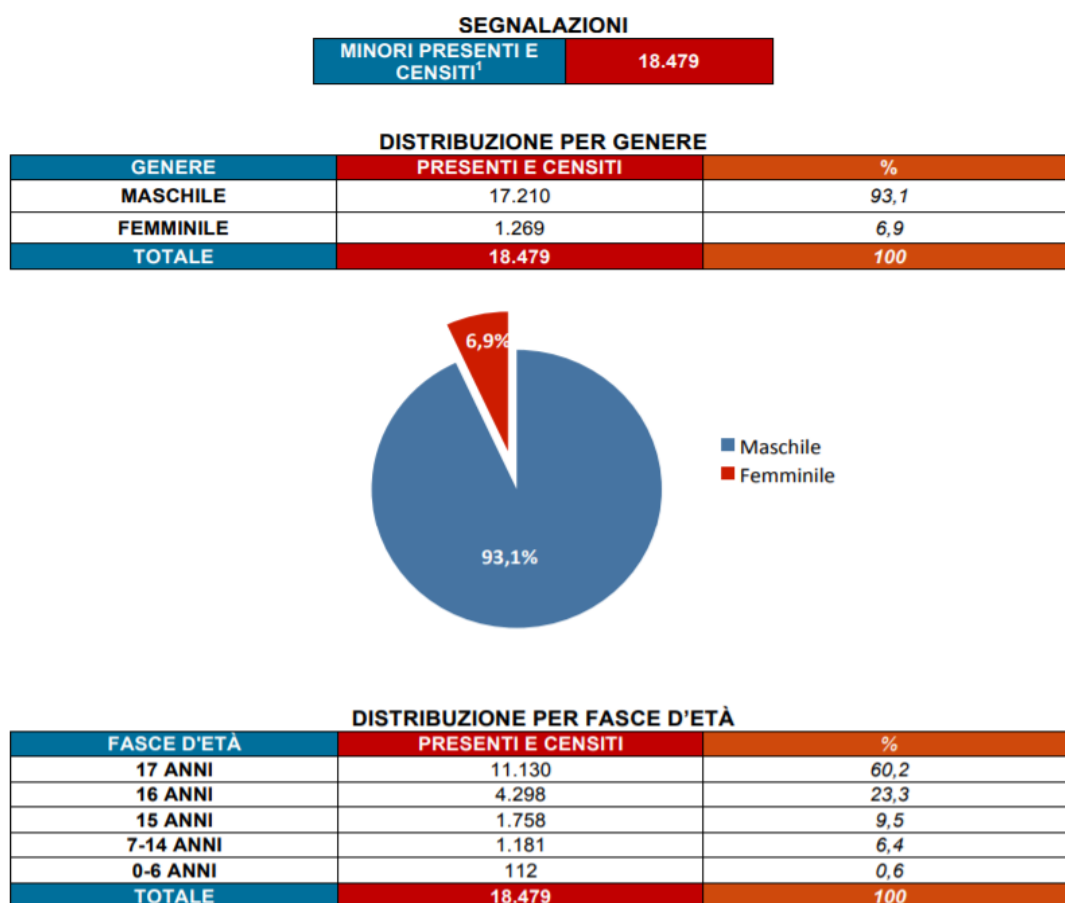
Inoltre è essenziale sottolineare un calo degli ingressi per la ricerca di lavoro rispetto agli anni precedenti: sono infatti in aumento i permessi per asilo e protezione umanitaria, che nel 2015 rappresentavano più del 28% del totale. La richiesta per questo tipo di ingressi proviene prevalentemente da paesi come Nigeria, Pakistan e Gambia che insieme coprono quasi il 44% dei paesi legati alla protezione internazionale.

²⁴ Cfr. Istat, *Cittadini non comunitari regolarmente presenti per sesso, area geografica e singolo paese di cittadinanza, al 1° gennaio 2016*, Tab. 16.2, <http://www.istat.it/it/archivio/190676>.

²⁵ Cfr. *Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza*, <http://www.istat.it/it/archivio/190676>.

²⁶ Cfr. <http://sportelloimmigrazione.it/richiedi-documenti/richiesta-cittadinanza-italiana.html>.

A questo proposito un ulteriore fatto da evidenziare riguarda il crescente fenomeno dei minori stranieri non accompagnati che si trovano al momento nel nostro paese. I dati del grafico sottostante si riferiscono al 31 ottobre 2017 e sono stati riportati all'interno di un report prodotto dal Dipartimento Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali²⁷.



Il grafico mostra la presenza di più di 18 mila minori non accompagnati sul nostro territorio, di cui la maggioranza in età adolescenziale. All'interno del dossier sono inoltre specificate le nazionalità dei minori maschi, la cui

²⁷ Cfr. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, *Report mensile minori stranieri non accompagnati*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-ottobre-31102017.pdf>.

maggioranza viene dal Ghana, seguita dalla Guinea e dall'Egitto. Per quel che riguarda il genere femminile invece troviamo principalmente Somalia, Eritrea ed Egitto. Senza dimenticare i minori "irreperibili", quindi non rintracciabili, che sono più di 5 mila. È anche necessario sottolineare che grazie alla legge n. 47 del 7 aprile 2017, è stato stabilito il divieto di respingimento alla frontiera di minori stranieri non accompagnati, oltre che alla possibilità, da parte di cittadini italiani, di diventare tutori legali temporanei del minore.

Tale excursus storico e analitico ha voluto sottolineare che il fenomeno migratorio, oltre ad aver toccato ogni civiltà, è estremamente delicato, complesso e facilmente soggetto a strumentalizzazioni. Nonostante i dati possano sembrare sterili, bisogna ricordare che fanno riferimento a persone vere, ognuna con il proprio passato e le proprie esperienze, alla ricerca di un futuro migliore.

1.3 Lo straniero nella società globale

Dopo aver delineato la storia delle migrazioni, è necessario osservare più da vicino la società odierna e i fenomeni che la mettono alla prova. Infatti la nostra società è segnata da un fenomeno che interferisce non solo con le relazioni tra gli uomini, ma anche a livello ambientale, economico e politico: la globalizzazione. Questo termine nasce circa negli anni '90 e si riferisce ad un ampio spettro di fenomeni collegati alla crescita dell'integrazione economica, sociale e culturale tra i paesi del mondo.

“Definita come una sorta di ‘annullamento delle distanze’ essa determina la nascita di nuovi confini dell’agire quotidiano [...] comunicando l’estraniante percezione di perdita di controllo sulla propria esistenza”²⁸. Infatti sebbene da un lato possa sembrare che la globalizzazione renda più vicine ed unite le culture, in realtà rischia di creare un divario ancora più forte.

In ambito economico la globalizzazione comprende l’aspirazione di un mercato unico globale, con la liberalizzazione dei capitali e degli scambi, sull’onda della produzione sfrenata di prodotti a basso costo e del consumismo; questo ha come conseguenza lo sfruttamento di risorse umane nei paesi in via di sviluppo soprattutto e un divario molto profondo tra ricchi e poveri, tra Nord e Sud del mondo. L’asimmetria economica ha assunto ormai dimensioni colossali, basti pensare che “600 milioni di persone di 43 stati possiedono meno delle 3 persone più ricche al mondo, [...] o che il 20% delle persone che vive nei paesi ricchi gode dell’87% del reddito mondiale”²⁹.

Anche la tecnologia ha un ruolo in tale fenomeno poiché essa è un potente strumento che consente comunicare da una parte all’altra del mondo ed avere accesso ad informazioni in modo quasi immediato e può favorire la globalizzazione riducendo distanze e costi.

Sotto il profilo ecologico la globalizzazione favorisce invece l’aumento dell’inquinamento e alla riduzione delle risorse globali.

Dal punto di vista politico essa porta all’allontanamento tra il cosiddetto Occidente e il resto del mondo e spesso contribuisce alla formazione di integralismi³⁰. Tale divergenza ha portato ad una lacerazione tra culture ed

²⁸ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, Milano, Editrice La Scuola, 2003, p. 17.

²⁹ *Ivi*, p. 21.

³⁰ Cfr. G. dal Fiume, *Un’altra storia è possibile: scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005, p. 50.

in particolare ad una sorta di supremazia dei “valori occidentali” che devono essere diffusi in tutto il globo. Tali valori includono diffusione della democrazia, libertà individuale, diritti civili. Come dichiarato da Giorgio dal Fiume,

varie correnti di pensiero hanno visto l’Occidente come un complesso di valori il cui tratto dominante è l’universalità, nel senso di eredità dei lumi, di principi basato sul razionalismo, sulla democrazia e sui diritti umani. La missione dell’Occidente, capitanato dagli Stati Uniti, è stata considerata quella di creare una pace universale. Tuttavia la cultura occidentale appare basata sull’individualismo e sul mercato e cerca quindi di conciliare i valori dell’universalismo con quelli del profitto e della supremazia economica³¹.

Questa supremazia non è letta solo in chiave economica; secondo l’autore tutti questi aspetti sono giustificati da una sorta di consenso sociale da parte un largo strato della popolazione, la quale ritiene che i valori dell’Occidente siano migliori se comparati a quelli delle altre culture.

Così si tendono a legittimare e sostenere tutte quelle azioni delle *leadership* occidentali destinate a difendere questo tipo di principi. In questo modo però si crea anche un “senso esplicito di superiorità culturale cui corrisponde l’inferiorizzazione delle altre culture”³² e di conseguenza ne giustifica il controllo o condizionamento. Quindi tale visione può portare a considerare “bene” tutto ciò che persegue tali principi e “male” tutto il resto, creando un divario tra *noi* e *loro*. In conclusione, come ricorda M. Santerini, vivere in mondo globale non significa obbligatoriamente abitare in un modo più unito. Dietro l’apparente uniformità, in realtà, siamo di

³¹ *Ivi*, p. 34.

³² *Ivi*, p. 39.

fronte ad un “*patchwork* onnipresente”; i processi di globalizzazione non tendono in modo naturale verso l’unità o l’uniformità, ma al contrario, se lasciati a se stessi, contribuiscono all’allontanare l’ideale di comunità, producendo invece forti squilibri e disuguaglianze³³.

Individualismo e collettivismo

Gli squilibri e scontri tra diverse culture possono essere connessi anche ad una categorizzazione che differenzia le società *individualiste* e *collettiviste*. Questa distinzione riguarda in generale “la diversa importanza attribuita dalle culture orientali e da quelle occidentali, e dagli individui che ne fanno parte, alla appartenenza (similarità) o differenziazione (differenza)”³⁴. L’individualismo è maggiormente riscontrabile infatti nelle società occidentali, come Europa, Nord America e Australia, invece il collettivismo è più diffuso in società dell’America Latina, Africa e Asia. Esistono alcuni aspetti in base alle quali si possono maggiormente differenziare questi tipi di società.

Il primo riguarda come l’individuo definisce sé stesso; nella società collettivista l’individuo riconosce sé stesso in base al rapporto con l’altro, di conseguenza la salvaguardia del proprio nucleo familiare e i legami con vicini e amici sono indispensabili, anche se spesso di tipo gerarchico. In quella individualista invece il soggetto definisce se stesso in base a livelli di autonomia e indipendenza; infatti tratti caratteristici sono “la fiducia in se stessi e la tendenza a mantenersi separati dai gruppi ai quali si appartiene”³⁵.

³³ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, p. 18.

³⁴ Cfr. T. Mancini, *Psicologia dell’identità etnica*, Roma, Carocci, 2006, p. 36.

³⁵ *Ivi*, p. 37.

Da questo è possibile dedurre che in una società collettivista esistono pochi e stabili gruppi di appartenenza, caratterizzati da un destino comune e un'interdipendenza tra gruppo e singolo, e che differenziano molto il proprio gruppo (*ingroup*) rispetto all'esterno (*outgroup*). Anche la società individualista è suddivisa in gruppi di appartenenza, ma essi includono un impegno emotivo inferiore rispetto a quella collettivista; inoltre anche il contrasto tra *ingroup* e *outgroup* è precipito in maniera inferiore.

Il secondo aspetto riguarda la superiorità di obiettivi personali rispetto a quelli collettivi; infatti nel collettivismo gli obiettivi del gruppo sono anteposti a quelli personali; al contrario nelle società individualiste gli interessi del singolo vengono prima di quelli del gruppo.

Il terzo invece può essere riscontrato rispetto al comportamento sociale: nella società collettivista il rispetto di obblighi e doveri è maggiore, in quelle individualiste invece i bisogni e diritti personali prevalgono³⁶.

È importante ricordare però che non si tratta sempre di due sfere completamente separate e se portate agli estremi generano condizioni decisamente oppressive per una società.

Pure versioni di ciascun modello culturale sono altamente indesiderabili. Un puro individualismo significa una guerra di tutti contro tutti, egoismo, narcisismo, anomia, crimine, alto tasso di divorzi [...]. Un puro collettivismo, in condizione di ostilità tra intergruppi, significa pulizia etnica, oppressione dei diritti umani, sfruttamento dei membri del proprio gruppo a vantaggio dell'*intergroup*³⁷.

³⁶ *Ivi*, p. 39.

³⁷ *Ivi*, p. 42.

Tuttavia possono esistere anche delle dimensioni più equilibrate, che mescolano i due sistemi. Infatti la divisione tra Occidente più individualista e Oriente più collettivista è frettolosa e non del tutto precisa. All'interno di uno stesso paese o di una comunità possono coesistere entrambi i sistemi e l'Italia stessa ne è un esempio. Infatti il settentrione presenta uno stampo più individualista rispetto al meridione, ma anche le differenze di genere e di età risultano determinanti, gli anziani appaiono meno individualisti dei giovani e le donne più collettiviste degli uomini.

Identità e relazioni interculturali

Dopo aver descritto in generale le basi sulle quali si generano le relazioni interculturali nella nostra società, in questa parte si delineeranno i concetti di etnicità e identità etnica.

Ogni essere umano impara fin da bambino a distinguere se stesso dagli altri, infatti dopo il superamento della fase egocentrica esso sviluppa “la scoperta dell'altro e della diversità socio-culturale”³⁸ con la conseguente formazione di un proprio concetto di cultura ed identità, diverse da quelle dell'altro.

È quindi comprensibile che l'etnicità e l'identità etnico-culturale, in una società che si fa sempre più multiculturale, diventino concetti di fondamentale importanza. Essi influenzano tanto gli autoctoni, che devono fare i conti con etnie diverse, quanto il migrante, che dovrà decidere se adattarsi alla cultura ospitante.

³⁸ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, p. 44.

Dal punto di vista sociologico, con etnicità si identificano quelle “caratteristiche biologiche, culturali-linguistiche e/o religiose”³⁹ e quindi oggettive, che un gruppo ha in comune.

L'identità etnica invece si basa su una componente soggettiva, “determinata dalla rilevanza personale che gli individui attribuiscono alle proprie appartenenze etniche e culturali”⁴⁰ ed include quindi l'auto-assegnazione di una identità-etichetta.

Il rischio di questa definizione può riscontrarsi in una categorizzazione troppo rigida dell'appartenenza: infatti il processo di identificazione cambia, si evolve e si sviluppa sia in relazione alla fiducia e alla coscienza storica della propria appartenenza ad un gruppo, sia in relazione al rapporto che si instaura con l'altro. L'identità non è quindi un concetto rigido e riparato dalla realtà, ma è molteplice e complesso vi sono dei fattori che possono influenzarlo, come quelli personali, sociali, economici, ambientali e simbolici⁴¹.

Fattori personali

Ogni migrante è prima di tutto una persona con una storia alle spalle. Spesso si compie l'errore di limitarsi all'etnicità di un individuo, ma esistono altri elementi indispensabili a comprenderne l'identità; per esempio età, genere, posizione sociale, persone che ha conosciuto e eventi che ha affrontato. Dimenticarsi di tali fattori fa cadere facilmente in stereotipi basati sulla provenienza di una persona.

³⁹ Cfr. T. Mancini, *Op. cit.*, p. 21.

⁴⁰ Ivi, p. 20.

⁴¹ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, pp. 49-52.

Fattori sociali e strutturali

Un importante fattore da tenere in considerazione è la situazione sociale e demografica di un popolo. L'Europa e in generale i paesi ad alta accoglienza di immigrati presentano una crescita demografica in calo, mentre le popolazioni di migranti sono solitamente giovani con un tasso di natalità alto. Questa situazione può innescare un sentimento di timore nelle popolazioni vecchie, che si sentono minacciate dall'invasione da parte dei migranti.

Anche la composizione della popolazione dal punto di vista anagrafico può influenzare le relazioni interculturali. Infatti per alcuni gruppi vi è una maggioranza di un certo sesso che arriva nel paese di accoglienza. Per esempio in Italia negli anni '70 la maggioranza degli immigrati di origine filippina era di sesso femminile, al contrario quelle proveniente dal Senegal di sesso maschile.

Fattori politico-economici

Anche da questo punto di vista non si può parlare di identità a prescindere dal contesto politico ed economico in cui avviene l'incontro. Sotto il profilo politico per esempio, le riforme in Italia sono state poco lungimiranti e spesso dettate da fattori di emergenza. Invece economicamente il migrante anche se sovraqualificato è costretto a svolgere mansioni poco desiderate dagli autoctoni e questo può influire anche sui rapporti con gli altri.

Fattori ambientali

Anche l'ambiente in cui avviene il contatto non è da sottovalutare, poiché il fenomeno migratorio in città e quello in campagna comportano diversi processi e risultati; infatti da un lato la città può offrire maggiori opportunità, ma una coesione sociale frammentaria come quella della

periferia potrebbe non giovare all'integrazione. Dall'altro la campagna permetterebbe un inserimento più personalizzato, ma più in un contesto più dispersivo.⁴²

Fattori etnico-simbolici

Infine i fattori etnico-simbolici riconoscono che ogni migrante si porta dietro l'immagine etnico storica del proprio paese, ma anche la visione e gli stereotipi riguardo gli altri paesi, che possono essere un fattore condizionante delle relazioni.

Social Identity Theory

Un'ipotesi strettamente collegata all'identità etnica è quella formulata dal sociologo inglese Henri Tajfel negli anni settanta, chiamata Teoria dell'identità sociale (Social Identity Theory - SIT)⁴³. Nei suoi primi studi, lo psicologo inglese di origini polacche, ipotizzò che l'identità sociale avesse "tre fasi di pensiero: la categorizzazione, l'assimilazione e la coerenza sociale"⁴⁴

Secondo Tajfel la categorizzazione,

può essere dovuta, da un lato, al bisogno cognitivo di ordinare e dividere il mondo in categorie e, dall'altro, alla necessità di ricercare, attraverso il confronto con altri gruppi, una specificità del proprio gruppo di appartenenza che potesse essere valutata come positiva⁴⁵

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Cfr. H. Tajfel, *The social identity theory of intergroup behaviour*, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/053901847401300204>.

⁴⁴ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, p. 104.

⁴⁵ Cfr. Mancini, *Op. cit.*, p. 87.

La categorizzazione sociale è quindi, secondo Tajfel, un processo socio-cognitivo che porta l'individuo a dividere in gruppi una società complessa sulla base di valori acquisiti dalla propria cultura di appartenenza, creando così una sorta di "economia mentale" che semplifica l'ambiente in cui vive. Le conseguenze di questo processo si identificano in due meccanismi: l'assimilazione e il contrasto.

Con l'assimilazione l'individuo tende ad accorgersi meno delle differenze che possono emergere all'interno dello stesso gruppo, al contrario il contrasto porterebbe a notare di più le differenze esistenti tra due gruppi diversi. Questi schemi dirigono l'impressione che autoctoni e immigrati hanno gli uni degli altri, e quindi inducono anche alla nascita di stereotipi e pregiudizi. Gli stereotipi sono delle opinioni precostituite, ipergeneralizzate e semplicistiche, sia positive che negative, riferite ad un determinato gruppo. Invece i pregiudizi sono atteggiamenti preconetti ostili e negativi su base emozionale, condivisi da un gruppo nei confronti di un altro.

Infine la coerenza sociale giustifica questo comportamento poiché "spinge l'individuo ad autoprotiggersi preservando un immagine di se contro gli altri".⁴⁶ Questo tipo di meccanismo fa sì che alcuni gruppi escludano gli altri, creando competizione e conflitto.

Questo fenomeno ovviamente tende a favorire i membri del proprio gruppo e a danneggiare gli altri e può essere connesso al pregiudizio etnico o portare a xenofobia e razzismo.

⁴⁶ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, p. 104.

1.4 Razzismo e percezione dello straniero

Il razzismo è un fenomeno antico, che è possibile osservare anche nella società odierna attraverso episodi di conflitto tra etnie e difficoltà di convivenza tra gruppi di diversa origine. La nascita del termine *razzismo* risale al XX secolo e indicava una teoria scientifica basata sulla gerarchia genetica tra le razze umane, rendendone alcune superiori ad altre. Queste teorie si rendevano utili principalmente per giustificare le discriminazioni della “razza bianca” nei confronti delle altre, così da legittimare schiavitù e colonialismo. In seguito queste teorie sono state smentite: le razze possono differenziarsi per il fenotipo, quindi per caratteristiche evidenti esterne, ma geneticamente non è corretto dividere la specie umana in razze; “ne deriva che la teoria razzista è falsa non perché gli uomini sono tutti uguali, ma perché sono tutti diversi”.⁴⁷ Sebbene la razza non esista, il razzismo a livello ideologico-politico costituisce uno dei problemi più evidenti delle società multiculturali.

Dal punto di vista cognitivo il razzismo parte dal processo mentale di categorizzazione in gruppi diversi. A tale divisione però si aggiunge una etichetta negativa che stigmatizza il gruppo rendendolo escluso e diventa fonte di pregiudizi. A questo si aggiunge la convinzione che tali gruppi non siano civilizzabili, assimilabili o convertibili, e che quindi non possano essere integrati in alcun modo.

Quindi il razzismo non si basa solo su una differenza con l'altro, ma su una differenza anomala e negativa, che rende l'altro inutile e pericoloso, tanto

⁴⁷ *Ivi*, p. 97.

da essere segregato, perseguitato o sterminato; tutte pratiche avvenute più volte anche in un passato non troppo lontano.⁴⁸

Come è noto spesso il razzismo portò ad alcune tra le più grandi atrocità della storia, la schiavitù e segregazione degli afroamericani, l'antisemitismo durante la Seconda Guerra Mondiale o ancora l'*apartheid* in Sud Africa; ma molti passi in avanti sono stati fatti per contrastare simili atrocità: in particolare nel 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite stilò la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che sancisce importanti diritti individuali “senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.”⁴⁹ Tra i diritti in questione è opportuno ricordare la libertà di contrarre matrimonio, il diritto all'assistenza e all'istruzione.

In seguito l'art. 4 cita che “nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o di servitù”⁵⁰ e l'art. 5 sostiene che “nessun individuo potrà essere sottoposto a tortura o a trattamento o a punizione crudeli, inumani o degradanti”⁵¹.

Per quel che riguarda l'Italia, oggi l'art. 3 della Costituzione Italiana dichiara che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.⁵²

⁴⁸ *Ivi*, p. 97.

⁴⁹ Cfr. *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Cfr. *La costituzione della Repubblica Italiana* <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>.

Con l'articolo 42 del D. Lgs. 286/98 si è sancito inoltre che tutti i comportamenti che hanno come conseguenza una distinzione, esclusione o preferenza basata su razza, colore della pelle, ascendenza, origine o convinzioni religiose siano da reputarsi discriminatorie per la legge italiana poiché contro i diritti universali. Infine la giustizia italiana, con la legge n. 654 del 1975, dichiara che chiunque partecipi alla diffusione di principi legati alla "superiorità o all'odio razziale- etnico è punibile con la reclusione sino a tre anni. Chiunque invece commetta o inciti a commettere atti di violenza per eguali motivi, è punibile con la reclusione da sei mesi a quattro anni"⁵³.

Percezione dello straniero

Dopo aver compreso l'evoluzione del concetto di razzismo e dell'influenza che ha avuto nel corso della storia, dato che tale lavoro si concentrerà sul territorio italiano, è necessario porre l'attenzione su un ulteriore dato: la percezione che gli italiani hanno nei riguardi dei migranti. È possibile conoscere questo dato grazie ad un'indagine⁵⁴ Istat del 2011 volta direttamente a sondare gli atteggiamenti degli italiani verso l'immigrazione e gli immigrati. L'indagine è stata condotta tramite questionario autocompilato, su un campione di circa 8000 famiglie distribuite in 660 comuni italiani. In realtà questo questionario nasce da un progetto del Dipartimento delle Pari Opportunità riguardo le discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale e all'appartenenza etnica.

⁵³ Cfr. "Xenofobia e razzismo" di Unimondo: www.unimondo.org/Guide/Politica/Xenofobia-e-razzismo.

⁵⁴ Cfr. Istat, *I migranti visti dai cittadini*, 2012, <http://www.istat.it/it/files/2012/07/migranti2011.pdf>.

Le opinioni espresse nella rilevazione, eseguita tra giugno e luglio del 2011, si basano, in larga parte, su un'esperienza diretta che gli intervistati hanno della realtà degli immigrati: infatti, l'80% dei rispondenti afferma di conoscere almeno un immigrato. Si tratta per lo più di colleghi, vicini di casa, amici, persone che aiutano nelle faccende domestiche o nella cura di parenti, persone conosciute a scuola o all'università.

Il 60% dei rispondenti si ritiene molto d'accordo con l'affermazione "la presenza degli immigrati sia positiva perché permette il confronto con altre culture". Tuttavia in generale per circa il 65% degli intervistati ritiene che gli immigrati che vivono oggi in Italia sono troppi, il 28% ritiene che non siano né troppi né pochi e solo l'1,3% pensa che siano pochi. Addirittura il 43,3% ritiene che gli immigrati attraggano l'attenzione dei politici, distogliendola dai problemi degli italiani.

Per quanto riguarda la discriminazione, la maggior parte dei rispondenti ritiene che in Italia gli immigrati siano discriminati: il 59,5% dei rispondenti afferma che nel nostro Paese gli immigrati sono trattati peggio degli italiani, solo il 13,4% ritiene che la popolazione straniera non sia oggetto di comportamenti discriminatori. Tuttavia la maggioranza pensa che siano comportamenti ingiustificabili e da condannare.

Riguardo alle relazioni tra italiani e immigrati, i rispondenti ritengono che l'atteggiamento degli italiani nei confronti degli immigrati sia prevalentemente diffidente (60,1%), solo circa il 17% pensa che gli italiani siano amichevoli e comprensivi nei confronti degli immigrati. Una percentuale poco inferiore crede che gli atteggiamenti siano invece indifferenti o ostili (6,9%).

Sempre in ambito di relazioni, l'aumento di matrimoni e unioni miste è considerato positivamente dal 30,4% dei rispondenti, mentre il 10% considera negativamente questo fenomeno. Tuttavia data l'ipotesi di un matrimonio misto nella propria famiglia, le percentuali ostili aumentano, in particolare nei confronti di Rom, albanesi e marocchini.

Anche se per la maggioranza non sarebbe un problema avere uno straniero come vicino, tuttavia quasi il 70% non vorrebbe avere un Rom come vicino, al secondo e al terzo posto tra i vicini meno graditi ci sono poi i romeni e gli albanesi.

Per quanto riguarda l'ambito lavorativo il 63% si dichiara d'accordo con l'affermazione "gli immigrati sono necessari per fare il lavoro che gli italiani non vogliono fare" e il 65% è poco o per niente d'accordo con l'idea che gli immigrati rubino lavoro agli italiani.

La grande maggioranza dei rispondenti (81%) conferma l'apertura e l'attenzione verso l'integrazione della popolazione straniera, anche a scuola. La quasi totalità degli intervistati infatti è favorevole all'integrazione già nelle aule scolastiche. A fronte della crescente presenza di studenti figli di immigrati nelle scuole italiane, il 92,9% pensa che sia preferibile distribuire gli immigrati nelle varie classi, piuttosto che raggrupparli tutti solo in alcune classi, opzione che resta preferibile per un marginale 6,9%, principalmente perché nelle classi miste, a loro parere, a causa delle scarse competenze linguistiche la didattica sarebbe rallentata.

Un fattore importante riguardo flussi migratori è la religione e la convivenza tra credi religiosi differenti. La maggioranza dei rispondenti, circa il 60% esprime una posizione di tolleranza a riguardo, circa il 30% si dichiara poco o per niente d'accordo con l'affermazione secondo la quale

“le pratiche religiose di alcuni immigrati minacciano il nostro modo di vivere”. Invece circa 40% manifesta, un’opinione differente, visto che si dichiara molto o abbastanza d’accordo nel ritenere un pericolo la convivenza nel nostro Paese di credi religiosi diversi.

Un tema di grande attualità analizzato in questa rilevazione, è il riconoscimento della cittadinanza italiana ai figli di immigrati nati nel nostro Paese; a tal proposito la maggioranza degli intervistati (72,1%) esprime un’opinione favorevole⁵⁵.

Infine rilevante è anche un dato riguardante l’età: gli intervistati più giovani tra i 18 e i 34 anni risultano infatti più inclini alla società multiculturale, oltre che più tolleranti per quel che riguarda le politiche lavorative e i matrimoni misti. Questo può far pensare ad un futuro più aperto e consapevole riguardo gli stranieri e la loro integrazione.

⁵⁵ Cfr. Istat, *I migranti visti dai cittadini*, 2012, <http://www.istat.it/it/files/2012/07/migranti2011.pdf>.

II capitolo - La visione pedagogica interculturale

2.1 Prospettiva pedagogica nell'evoluzione interculturale

In campo interculturale, il discorso pedagogico si appropria di alcune terminologie, come *multiculturale*, *transculturale*, *pluriculturale* e *interculturale*⁵⁶; essi possono apparire sinonimi e per evitare incomprensioni è opportuno chiarirne il significato, partendo dal suffisso che li accomuna, cioè cultura. Nel corso della storia, al concetto di *cultura* sono stati dati diversi significati e sfumature, ma esso si è principalmente ramificato in due frangenti, quello filosofico e quello socio-antropologico.

Nel primo caso ci si riferisce al significato più tradizionale come concezione del mondo e dell'esistenza umana. In questo senso la cultura è interdipendente all'uomo, essendo espressa e veicolata da individui. Essa nella sua totalità comprende l'insieme di valori, costumi e stili di vita che permettono agli esseri umani di avere il proprio punto di vista nelle relazioni con gli altri e nella percezione del mondo. Su questo sfondo proprio il ruolo dell'educazione e della formazione diventa fondamentale, poiché permette la trasmissione della cultura stessa.

Il punto di vista antropologico di cultura tenta invece un passaggio da una definizione soggettiva ad una più oggettiva.

⁵⁶ Cfr. P. Dusi, *Op. cit.*, pp. 166-193.

Una prima definizione antropologica di cultura fu data da Brunett Tylor⁵⁷, secondo il quale rappresenta “un insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l’arte, la morale, il diritto, il costume, e qualsiasi altra capacità ed abitudine che ogni uomo acquisisce come membro della società”⁵⁸.

Tuttavia è stata sottolineata l’insufficienza di tale categorizzazione, ritenuta troppo oggettiva, proprio perché non tiene conto del legame indissolubile della cultura con l’uomo e tra gli uomini. Anche per questo motivo la caratteristica della condivisibilità fa da garante alla necessità di un dialogo tra culture diverse.

Il termine *multiculturale* proviene invece dall’area anglofona, dove viene utilizzato per spiegare lo scambio dinamico e le considerazioni riguardanti principalmente il settore educativo di un contesto multi-etnico. È opportuno sottolineare inoltre che, nell’ambiente anglosassone, i prefissi inter- e multi- sono usati come sinonimi, a differenza del resto del contesto europeo.⁵⁹

In Italia e nell’Europa continentale il termine *multiculturale* si riferisce ad una realtà statica e descrittiva che concerne il punto di vista storico e sociologico. Nel contesto storico si distingue tra multiculturalità endogena ed esogena: il primo caso tratta della storia europea, il secondo riguarda i flussi migratori della nostra epoca. In sociologia, la parola *multiculturale* fa riferimento alla compresenza in uno stesso luogo di persone e gruppi appartenenti a culture diverse. Esso secondo la pubblicistica europea non si può porre sul piano pedagogico proprio perché manca della progettualità e del valore prescrittivo appartenenti alla pedagogia⁶⁰.

⁵⁷ Cfr E. Brunett Tylor, *The primitive culture*, J. Murray, 1871.

⁵⁸ Cfr. P. Dusi, *Op. cit.*, p. 169.

⁵⁹ *Ivi*, p. 173.

⁶⁰ *Ivi*, p. 169.

Il termine *transculturale* invece allude ad un processo che attraversa una trasformazione continua. Esso cercherebbe di stabilire delle connessioni che vanno oltre le culture creando una sorta di accordo tra esse. È stato osserva che questo termine non viene utilizzato spesso in ambito pedagogico, ma è più diffuso nelle situazioni formali (come accordi istituzionali) in cui si arriva al superamento dei conflitti, in cui le parti in causa trovano un compromesso⁶¹.

In altri studi sull'intercultura compare invece il vocabolo *pluriculturale*, che nella maggioranza dei casi è usato come sinonimo. Tuttavia altre linee di pensiero sostengono che il concetto di pluricultura evochi una stratificazione, impedendo il confronto e la comunicazione tra culture⁶².

Per quanto riguarda, infine, il termine *interculturale*, è interessante partire dalla definizione di Micheline Rey, in un testo edito dal Consiglio d'Europa:

Chi dice interculturale dice necessariamente, se attribuisce tutto il suo senso al prefisso *inter*: interazione, scambio, apertura, reciprocità e solidarietà obiettiva. Esso dice anche, dando pieno senso al termine *cultura*: riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche ai quali fanno riferimento gli esseri umani, individui o società, nella loro relazione con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento della loro importanza, riconoscimento del loro funzionamento e della loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono ogni volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e tra le differenti culture, nello spazio e nel tempo⁶³.

⁶¹ *Ivi*, p. 177.

⁶² *Ivi*, p. 179.

⁶³ Cfr. M. Rey, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle*, Strasburgo, Ed. Consiglio d'Europa, 1986, p.41.

L'intercultura è quindi l'approccio da adottare in una società multietnica poiché fa della comprensione reciproca, dello scambio e del riconoscimento le componenti base del suo agire.

Nel contesto pedagogico l'intercultura parte da un'esigenza pratica che caratterizza le società multietniche e globale in cui viviamo. Questa esigenza implica la convivenza con la diversità e con l'altro, con cui l'Occidente in particolare si deve confrontare non solo nell'immaginario comune ma anche nel quotidiano. La crisi della modernità occidentale è dettata dalla chiusura del monologo intellettuale che ha caratterizzato il pensiero novecentesco europeo e che, insieme ai tragici eventi del XX secolo, ha portato ad una crisi dell'uomo. L'uomo si trova spaesato e smarrito nell'incontro con l'altro, incapace di dividerne spazi e tempi. All'accettazione della diversità etnica si aggiunge anche quella di genere, economica e politica che innescano ancor di più questa crisi dell'individuo. Nonostante ciò la crisi in sé implica consapevolezza, sia per lo straniero che per il cittadino, e non è solo un momento di chiusura, ma può essere una sfida per superare la situazione di conflittualità⁶⁴.

Fin dalla sua nascita, l'intercultura è stata soggetta a numerosi cambiamenti a livello contenutistico, attraversando diverse fasi.

Un'analisi svolta dal Consiglio d'Europa riguardo le politiche educative dei paesi dell'Europa continentale, distingue tre fasi principali: la prima dalla fine anni Sessanta al primo decennio degli anni Settanta, la seconda dall'inizio degli anni Settanta fino alla prima metà degli anni Ottanta e la terza fase dalla seconda metà degli anni Ottanta ai primi anni Novanta.⁶⁵

⁶⁴ Cfr. P. Dusi, *Op. cit.*, p.150.

⁶⁵ *Ivi*, p 154.

Secondo questa suddivisione si sono susseguite diverse linee di pensiero riguardanti l'educazione tra persone di diverse culture: il primo l'intervento compensativo, il secondo multiculturale e il terzo quello dell'educazione interculturale⁶⁶.

- *Intervento compensativo (fine anni Sessanta/inizi anni Settanta)*

In questo periodo molti paesi europei si trovarono ad affrontare nuove presenze straniere principalmente per motivi lavorativi. Per far fronte a questa novità, le politiche governative seguivano principalmente un modello assimilazionista e infatti avevano l'obiettivo dell'adeguamento dei migranti agli stili di vita e comportamenti della cultura dominante.

Esso si è evoluto principalmente dal concetto di *melting pot*, coniato nel 1908 da Israel Zangwill⁶⁷ nell'omonima opera letteraria. Esso si riferisce alla società americana in particolare, caratterizzata da un miscuglio eterogeneo di culture, con l'intento di fonderle tutte insieme in un grande calderone, appunto. Più voci l'hanno definito un fallimento poiché non lascia spazio all'identità personale e culturale, creando un miscuglio incolore di culture.

Presto i governi, in particolare quelli nord-europei, si resero conto che non c'erano solo dei nuovi lavoratori, ma anche dei nuovi soggetti che usufruivano di servizi come la scuola: cioè i figli dei migranti.

Il modello educativo di tipo compensativo che si decise di adottare a scuola rispecchiava molto quello assimilazionista e si ispirava ad una "pedagogia nazionale o monoculturale"⁶⁸ a cui i ragazzi dovevano adattarsi. Soprattutto in ambito scolastico, si impose l'uniformità al modello sociale dominante.

⁶⁶ *Ivi*, pp. 155-166.

⁶⁷ Cfr. Israel Zangwill, *Melting Pot*, <https://archive.org/stream/themeltingpot23893gut/23893.txt>.

⁶⁸ Cfr. Chang, Checchin, *L'educazione interculturale: prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, Roma, LAS, 1995, p.64.

La scuola, la cui frequenza diventò obbligatoria per tutti, rifiutava le differenze linguistiche e culturali, che non trovano spazio né nei programmi, né nella programmazione didattica. L'obiettivo era infatti quello di produrre un tessuto linguistico e culturale omogeneo, dove le radici etniche differenti potessero essere assorbite da quella dominante.

Lo stesso concetto è chiamato in Germania *Auslanderpädagogik*, in Spagna *Pedagogia compensatoria*, in Francia *Pedagogie de l'accueil*. Tutti questi termini prevedono il mantenimento della società autoctona come contesto monoculturale; in questo modo le difficoltà vissute dagli stranieri sono dovute a deficit d'integrazione e ogni diversità consiste in una mancanza⁶⁹.

- *Intervento multiculturale (fine anni Settanta/ inizio anni Ottanta)*

La corrente multiculturalista spostò l'attenzione dal concetto di deprivazione a quello di diversità culturale. Infatti le politiche scolastiche diventarono più consapevoli della presenza di stranieri e dell'esistenza di necessità diverse. Vennero apportati anche dei provvedimenti specifici come classi d'accoglienza e di recupero, in particolare corsi di lingua. Inoltre in alcuni casi, anche se non troppo diffusi, si poteva continuare a studiare la lingua materna in collaborazione con il paese di emigrazione per favorire una iniziale cooperazione tra paesi⁷⁰.

- *Verso un'educazione interculturale*

Durante gli anni Ottanta la situazione educativa nei confronti degli stranieri cambiò radicalmente, si assistette infatti all'avvicinamento ad un approccio educativo più personalizzato e mirato a valorizzare ogni cultura.

⁶⁹ Cfr. M. Zanetti, <http://web.unirsm.sm/masterdisagio3/AreaRiservata/zanetti/mod1zanetti.pdf>.

⁷⁰ Cfr. Consiglio d'Europa, *Raccomandazione 18 agli stati membri sulla formazione degli insegnanti ad una educazione per la comprensione interculturale in particolare in un contesto di emigrazione*, <http://www.asgi.it/wp-content/uploads/public/raccomandazione.n.18.84.pdf>.

Prima ci si limitava ad occuparsi della formazione di uno straniero temporaneo che sarebbe potuto tornare nel suo paese d'origine. Questa formazione inoltre era strettamente legata all'ambito linguistico (classi sperimentali e bilinguismo in particolare) e quindi rappresentava una visione troppo semplicistica delle necessità socio-educative degli stranieri.

Ma dopo questo periodo anche il Consiglio Europeo nella Raccomandazione⁷¹ n. 18 del 1984 consigliava agli insegnanti una formazione per la comprensione interculturale, in seguito ai progetti svolti in alcune classi sperimentali dal Consiglio della Cooperazione Culturale.

Si passò infatti da una pedagogia di sostegno ad un'educazione interculturale. Quindi *l'altro*, che si esprimeva nei volti dei milioni di bambini migranti, non era più visto come un peso che lo stato doveva supportare, ma come una ricchezza da condividere nell'incontro e nello scambio. Così la relazione diventa oggi parte essenziale della pratica interculturale, poiché crea proprio un ponte tra culture. Per questo l'intercultura non può essere solo teoria, ma deve rispecchiarsi anche nella pratica per creare una dimensione interdipendente tra pensiero e azione. Essa infine si presenta anche come pratica pedagogica volta anche all'educazione ai diritti dell'uomo e contro il razzismo e l'intolleranza⁷².

⁷¹ *Ivi*, p. 162.

⁷² *Ivi*, p. 164.

2.2 Intercultura: pluralità e differenza

L'intercultura è un concetto che sradica molti cardini della società, in particolare di quella occidentale. Quest'ultima infatti ha sempre messo al centro, fin dal Medioevo, l'identità, che è nata, secondo Franco Cambi, da una triade composta da Dio, Patria e Famiglia⁷³. Questo punto di vista "accentua i criteri dell'appartenenza, dell'unità, della continuità e della coesione, dando all'individuo e alla società un'identità organica e omogenea"⁷⁴.

Questa tradizione stride con il presente del mondo globalizzato, in cui è essenziale che emergano i valori interculturali di apertura che tendono al pluralismo, alla differenza e al dialogo.

Se si resta ancorati all'idea di identità si possono generare ansie, paure, rifiuti nei confronti dell'altro, il richiamo a fondamentalismi e a razzismi, disagi all'interno della società. Ma questo spaesamento non può fermare l'individuo dal provare a superare sé stesso, anzi, egli mettendosi in gioco, trasforma le sue paure in una sfida per un futuro migliore.

Il cambiamento fondamentale che si propone la pedagogia interculturale è quindi la nascita di una società aperta che sia disposta a fare l'importante passaggio da identità a differenza, superando l'etnocentrismo e cambiando la sua *forma mentis*.⁷⁵ Per formare una mente interculturale occorre fare un processo di decostruzione⁷⁶ di assetti basati sulla tradizione etnocentrica. Come sosteneva Jean Piaget, il pensiero egocentrico rappresenta la fase infantile del pensiero umano: un bambino capisce cos'è uno straniero, ma

⁷³ Cfr. F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carrocci, Roma, 2001, p. 16.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ivi*, pp.72-73.

⁷⁶ *Ivi*, p. 34.

non è in grado di collocare sé stesso nella possibile posizione di straniero in un altro paese. Secondo l'autore occorre quindi superare questa visione infantile, riconoscere anche sé stessi come stranieri, per potersi avvicinare all'altro e comprendere la sua situazione. È fondamentale comprendere la natura complessa del pensiero interculturale, che diventa plurale e collaborativo e che vuole confrontarsi con la molteplicità e le stratificazioni della realtà, abbandonando la superficialità degli stereotipi, senza dare nulla per scontato. In questo senso il pensiero rigido e statico dell'etnocentrismo si trasforma in pensiero migrante ed erratico “capace di allontanarsi dalle proprie rappresentazione mentali, di andare verso l'altro e di ritornare in se stesso, arricchito dell'esperienza del confronto e dello scambio”⁷⁷.

Come già detto nel primo capitolo, la formazione di un'identità etnica basata sul passato di un uomo, su fattori politico-economico, ambientali ed etnico-simbolici è inevitabile, ma il ruolo della pedagogia interculturale consiste anche nello sforzo di superare questo schema mentale che l'uomo si porta dentro.

L'unico modo per comprendere e interiorizzare l'altro è proprio il passaggio da questo tipo di pensiero basato sull'identità, sulla visione tradizionale dogmatica, stigmatizzata ed etichettata del mondo, ad uno basato su una visione plurale che abbraccia le differenze.

Il principio della differenza si configura proprio come novità della cultura contemporanea e si trova oggi al centro del pensiero educativo, realizzandosi come rispetto per le diversità e come atto d'amore nei confronti dell'emarginato”⁷⁸.

⁷⁷ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Bari, Laterza, 2005, p. 19.

⁷⁸ Cfr. F. Cambi, *Op. cit.*, p. 19.

Naturale conseguenza di questo principio è il pluralismo, che consiste nel riconoscimento della varietà delle culture e nel riuscire a muoversi tra esse, attraverso un pensiero dinamico e transitivo⁷⁹, capace cioè di spostarsi da sé stessi all'altro. Consiste nell'abbandonare l'identità chiusa che crea delle difese, e trascendendola, buttarsi senza paura nell'ignoto delle altre diversità. Questo principio consente di muoversi tra la pluralità di lingue, odori, suoni, idee e fedi diverse di persone proveniente da terre e tradizioni lontane dalle proprie e con cui si hanno sempre più contatti, nelle scuole, nei luoghi di lavoro e negli ambienti quotidiani.

Secondo Cambi, l'uomo contemporaneo è dotato di un io-plurale, che lo rende soggetto al *meticcio*. L'autore sostiene che il farsi meticcio è:

valore proprio perché è incontro e dialogo, apertura all'alterità [...] pluralizzazione dell'io, perché realizza i compiti e le attese del presente, in cui viene a depurare l'umano da identità, appartenenze, chiusure, esclusioni e razzismi che nella cultura universalistica dell'Occidente hanno rappresentato dei punti di forza [...] che oggi ci appaiono come degli errori e delle deviazioni⁸⁰.

E quindi il meticcio, come tutti i modelli interculturali, impone una volontà e un'intenzionalità, e fa parte di un processo che allontana l'uomo dal seguire la via più facile della fuga e del rifiuto.

Inoltre il pluralismo e la differenza devono essere sostenuti e connessi dal dialogo, un mezzo e valore essenziale della pedagogia interculturale. Esso è basato sullo scambio, sull'ascolto reciproco e interattivo, che porta l'interlocutore a porsi interrogativi senza respingere l'altro, con l'intento di attivare nuovi percorsi mentali, rinnovare la propria interiorità e trovare la

⁷⁹ Cfr. F. Pinto Minerva, *Op. cit.*, p. 33.

⁸⁰ Cfr. F. Cambi, *Op. cit.*, p. 66.

comprensione reciproca. Imparare ad ascoltare le storie degli altri arricchisce e dona significato all'esistenza stessa, e il confronto con le loro storie crea un'occasione per comprendere meglio anche noi stessi.⁸¹

Cambi infatti sostiene che “la cultura delle differenze è e sarà sempre più basata sul bisogno di scambiare, sul principio dell'innovare accogliendo nell'ottica di costruire insieme tra le diversità”⁸².

Secondo Milena Santerini, un altro importante criterio che rende un rapporto interculturale è l'empatia⁸³. L'empatia si può manifestare a più livelli, in particolare quello cognitivo, che permette di immedesimarsi e cogliere il punto di vista dell'altro, quello affettivo, in cui si provano le emozioni dell'altro e quello comunicativo quando si esprime una comprensione attraverso linguaggio verbale e non verbale. In questo caso quindi, l'empatia è intesa come capacità “del ‘sentire con’ che permette una condivisione e una comprensione dell'altro”⁸⁴.

Tra i luoghi in cui tutti questi principi e valori dovrebbero essere rispettati, oltre alla famiglia, c'è anche la scuola.

2.3 Educazione interculturale a scuola

La scuola è stato uno dei primi luoghi istituzionali a occuparsi dell'arrivo dei bambini migranti con misure d'accoglienza. Inizialmente le attività interculturali e di integrazione rispecchiavano il modello politico ancora

⁸¹ *Ivi*, p. 31.

⁸² *Ivi*, p. 30.

⁸³ Cfr. M. Santerini, *Op. cit.*, p. 80.

⁸⁴ *Ivi*, p.81.

basato su strategie difensive e di respingimento. Tuttavia ancora tutt'oggi le iniziative di educazione interculturale in ambito scolastico sono lontane da ciò che la teoria insegna. Secondo una ricerca, svoltasi in scuole svizzere, francesi, italiane e tedesche, l'autrice Cristina Allemann Ghionda afferma che "i discorsi retorici della politica scolastica non si traducono che eccezionalmente in pratiche scolastiche adeguate. I sistemi scolastici resistono al cambiamento"⁸⁵.

Per quel che riguarda il contesto italiano dagli anni Novanta in avanti si è cercato di attuare misure interculturali per integrare ragazzi extracomunitari o per contrastare il razzismo. Comunque esse furono sempre frammentarie sia dal punto di vista del contenuto che geograficamente, lasciando indipendenza alle varie scuole riguardo le specifiche attività da svolgere.

Queste misure il più delle volte cercavano di evitare l'esclusione e la dispersione scolastica dei migranti, vista il più delle volte come inevitabile. Da un lato c'era la politica di stampo liberale e meritocratico, dove tutti partivano dallo stesso punto; dall'altro l'ala più democratica di discriminazione positiva che invece riservava un trattamento particolare al migrante. È opportuno stabilire degli interventi specifici supplementari, non speciali, per gli alunni stranieri, magari coinvolgendo tutta la classe, secondo una logica di pluralità, in modo tale che l'alunno straniero non sia un problema a cui porre rimedio, ma una risorsa.

Come suggerito all'inizio del paragrafo, la scuola diventa luogo istituzionale di accoglienza e permette l'incontro di persone e culture differenti. Anche gli spazi della scuola possono diventare uno strumento per favorire

⁸⁵ Cfr. C. Allemann Ghionda, *Comparaison internationale en science de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, Bulletin pour la recherche interculturelle, 2003, p. 44.

l'integrazione. Uno spazio di questo tipo deve rendere visibile la disponibilità di farsi comprendere (e percorrere) da tutti; ciò deve avvenire visivamente attraverso parole o immagini relativi ai paesi di provenienza degli alunni e attraverso le comunicazioni scritte in più lingue. In questo modo si dà una maggiore visibilità ai migranti, che a volte possono sentirsi in difetto. Come conferma Sonia Claris:

le scritte di benvenuto, le indicazioni operative sulla disposizione degli spazi, la pianta della scuola, i menù della mensa, il nome degli attrezzi e dei sussidi scolastici, e calendari e le feste scolastiche, le immagini differenti di terre lontane - resi ben visibili sulle pareti della scuola - danno il senso di storicità delle diverse culture, riconoscono la legittimità della loro presenza attivano visivamente un dialogo plurilingue che diventa naturalmente un dialogo pluriculturale.⁸⁶

Nel caso di un neoarrivato, anche i tempi di accoglienza possono influire sul percorso scolastico. Il più delle volte manca una corretta e anticipata segnalazione dell'arrivo di un alunno straniero e di conseguenza non si conosce la sua storia, né emotiva, né scolastica. Il bambino è in un ambiente nuovo, di cui non conosce nessuno e ha mezzi comunicativi limitati per esprimersi, e ciò genera un forte spaesamento in lui e nell'insegnate. Solitamente come conseguenza si tende ad ignorare ciò che è stato appreso a scuola precedentemente e questo può influire come ritardo e svantaggio scolastico.

Per evitare queste situazioni, si necessita di una riorganizzazione e collaborazione con gli altri enti del territorio per dare un'accoglienza

⁸⁶ Cfr. S. Claris, *A scuola di intercultura: proposte educative e didattiche*, Brescia, La Scuola, 2002, p. 50.

migliore al bambino, conoscendo la sua situazione precedentemente. Fondamentale è anche il clima relazionale che si crea in classe.

Dal punto di vista della collaborazione è importante ricordare il fattore dell'apprendimento stesso come processo interculturale, sviluppato nel cosiddetto *cooperative learning*. Il *cooperative learning* sembra essere il metodo di insegnamento più adatto per l'educazione interculturale; si basa sull'importanza della relazione di reciprocità all'interno di un gruppo, tra studenti e con l'insegnante, nella creazione di un clima positivo volto ad aumentare la partecipazione interattiva e contribuire al progresso di tutto il gruppo⁸⁷.

Un principio essenziale di questo metodo è che si impara meglio attraverso attività pratiche e facendole insieme. Tale principio non è una novità in pedagogia, basti pensare al mutuo insegnamento di Johann Heirich Pestalozzi, Andrew Bell e Joseph Lancaster a cavallo del XVIII e XIX secolo e poi con Raffaello Lambruschini in Italia.

Pestalozzi può essere considerato uno dei padri fondatori del *learning by doing*, dove si cerca una conciliazione tra educazione della persona finalizzata all'emancipazione ed educazione del cittadino finalizzata alla responsabilità sociale. Egli vede nell'educazione una sintesi di cuore, quindi sentimento, spirito, quindi intelligenza, e mano, che si riflette in una pedagogia dell'azione, e quindi di attività concreta, nell'esperienza diretta e pratica delle cose⁸⁸.

⁸⁷ Cfr. Y. Sharan, *Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee*, in F. Gobbo (a cura di), *Cooperative learning nelle società multiculturali, una prospettiva critica*, Milano, UNICOPLI, 2010, p.27.

⁸⁸ Cfr. E. Isidori, *Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, in "Formazione, Lavoro, Persona", n. 21, 2017, pp. 77-78.

Importante ricordare inoltre che, come prevedere il mutuo insegnamento, già all'epoca i ragazzi più grandi insegnavano a quelli più piccoli sostituendosi al lavoro del docente.

Altri importanti pedagogisti, psicologi e sociologi hanno sostenuto questo metodo, tra cui John Dewey, Kurt Lewin e Morton Deutsch. Dewey fu uno dei fondatori dell'educazione democratica e attiva, fornendo alla scuola il compito di rappresentare proprio il modello democratico politico dello stato, rendendo gli studenti partecipi attivi e collaborativi nelle pratiche di apprendimento. In questo modo gli studenti diventavano cittadini attivi e responsabili.

Lewin invece si concentrò sulle dinamiche relazionali tra gruppi, anche a scuola, capendo l'importanza dell'apprendimento attivo e cooperativo. Infine Deutsch, studente di Lewin, comprese la connessione tra cooperazione e fiducia nelle relazioni fra individui di un gruppo sviluppando il principio di interdipendenza sociale, secondo il quale i membri del gruppo condividono e scambiano sentimenti, fornendo legami emozionali e un'identità sociale.⁸⁹ Infatti secondo questa metodologia, gli studenti in gruppi hanno la possibilità di esprimersi ed essere ascoltati; e questo aumenta l'interazione sociale nonostante le differenze di opinioni, e favorendo l'apprendimento. Inoltre gli approfondimenti riguardo questo tipo di studi fanno notare come il successo nell'apprendimento e il miglioramento delle pratiche relazionali aumentino in contesti eterogenei, dal punto di vista cognitivo, sociale e culturale. La presenza quindi di bambini stranieri non può che essere un vantaggio ulteriore ed essi in questo caso possono svolgere il ruolo di *tutor*, *scaffolding* (sostegno a cui

⁸⁹ Cfr. Y. Sharan, *Op. cit.*, p. 27.

appoggiarsi) o *modeling* (modello da imitare), aiutando gli altri e avendo un riscontro positivo su tutto il gruppo.⁹⁰ Infatti con questo metodo si aggiunge uno stato di collaborazione attiva che ha come obiettivo il traguardo collettivo, non del singolo. Esso favorisce la responsabilità, cioè essere coscienti che ognuno ha una responsabilità individuale per il successo del gruppo, e l'interazione costruttiva, perché allena gli studenti di diverse culture a lavorare insieme incoraggiandosi a vicenda.⁹¹

Inoltre spesso le scuole si rivolgono ad educatori, associazioni, cooperative attive nel campo della cooperazione o dell'interculturale per la preparazione di progetti da svolgersi in classe.

Il curricolo interculturale

L'educazione interculturale si è affermata in modo lento e graduale e anche se è entrata a far parte della programmazione, resta una pratica extracurricolare. Secondo Elio Damiano, esistono alcune soluzioni in cui l'educazione interculturale si è evoluta nella scuola italiana:

1. Soluzioni estemporanee: progetti interculturali attivati in determinati periodi dell'anno a seconda della programmazione scolastica;
2. Soluzioni specifiche: materie inserite apposta (come Lingua e cultura d'origine);

⁹⁰ Cfr. F. Pinto Minerva, *Op. cit.*, p. 60.

⁹¹ *Ivi*, p. 61.

3. Soluzione delle materie ospitanti: approfondimento di contenuti interculturali (immigrazione, cooperazione...) in alcune materie (Storia, Geografia...);
4. Soluzione diffusa: revisione e modifica di tutti i programmi curricolari⁹².

Al momento la prima soluzione che riguarda progetti interculturali attivati in vari periodi dell'anno, sembra la più utilizzata insieme all'approfondimento di tematiche interculturali nelle singole materie.

Il *curriculo studiorum* consiste in un percorso scolastico che scandisce le tappe di apprendimento con l'obiettivo di acquisire un titolo di studio. Esso è una strada sterrata che può presentare delle falle, far compiere soste e delle riprese durante l'anno in base alla natura degli alunni, che definisce il senso della formazione stessa. Infatti la buona riuscita del curricolo dipende parimenti dalle teorie pedagogiche su cui il curricolo appoggia, dalla relazione classe/insegnanti e infine dalla reattività e la risposta degli alunni. Esso è inoltre difficilmente analizzabile, poiché i risultati nei comportamenti e alla capacità metacognitive non sono riscontrabili nel breve periodo. ⁹³

Damiano⁹⁴ propone un modello da seguire per la compilazione di un curricolo interculturale, diviso in tre parti: finalità educative, impianto curricolare e formazione insegnanti. Nelle tabelle sottostanti si possono notare i due orientamenti estremi relativi ad ogni categoria, dove quelli a sinistra rappresentano le condizioni migliori di interculturalità.

⁹² Cfr. E. Damiano, *Homo Migrans*, Milano, F. Angeli, 1998 p. 20.

⁹³ Cfr. S. Claris, *op. cit.*, pp. 112-114.

⁹⁴ Cfr. E. Damiano, *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Finalità educative	
Globalismo	Alienismo
Unitarismo	Assimilazionismo
Relativismo	Esotismo
Cosmopolitismo	Ospitalismo

Impianto curricolare	
Integrativo	Cumulativo
Unità scolastica	Specialisti
Metodologia generale	Tecniche ad hoc
Interdisciplinarietà	Multidisciplinarietà

Formazione insegnanti	
Diffusa	Settoriale
Relazioni educative	Lingua e cultura d'origine
Storia/ed. civica	Italiano L2
Processi identitari	Classi d'accoglienza

Da questo schema si può dedurre che, grazie al cosmopolitismo, le finalità educative sono le stesse per tutti gli alunni.

Inoltre l'impianto curricolare prevede che l'educazione interculturale sia integrata in ogni disciplina, rivedendo la metodologia di insegnamento. È infine opportuno notare che tale curriculum corrisponde ad un contesto idealizzato, quindi dovrà essere adattato in base alle singole situazioni.

Il ruolo dell'insegnante o dell'educatore

Nel caso di una classe multiculturale il compito dell'insegnante non è solo quello di trasmettere la conoscenza delle discipline. Egli deve essere in grado di sfruttare l'ambiente scolastico che già di per sé è luogo di incontro mediazione e confronto. Inoltre è fondamentale che conosca le principali difficoltà educative che sorgono con la presenza di una persona straniera. Gli insegnanti oltre ad essere tutti d'accordo e partecipi dell'offerta formativa interculturale in atto, devono anche conoscere le storie dietro ai bambini migranti, cercando di avere contatti con la famiglia se possibile.

Seconda Pinto Minerva⁹⁵, l'insegnante deve tenere conto della pluralità delle esperienze di vita, alcune delle quali possono riguardare la perdita delle radici o la formazione dell'identità, ma anche evidenziare le esperienze di vita comuni a tutti gli studenti. Inoltre devono saper sfruttare la pluralità dei punti di vista e delle forme espressive a disposizione. Questa pluralità è una risorsa per l'educatore, che può avere una sincera apertura verso l'altro e comprenderlo.

È importante sottolineare che l'insegnante, così come l'educatore hanno un punto di vista soggettivo dell'altra persona: ciò significa che la soluzione educativa non consiste nel rendere oggettivo questo pensiero cercando di spurgarlo dai pregiudizi o stereotipi, giungendo ad una forma neutralizzata di relazione⁹⁶. La soluzione a questo tipo di problematica consiste nell'attuare un pensiero ed un atteggiamento interpretativo. In questo modo l'educatore mantiene la convinzione che le idee precostruite nella nostra mente costituiscono un'immagine interpretativa dell'altro. Esse quindi

⁹⁵ Cfr. F. Pinto Minerva, *Op. cit.*, pp. 62-63.

⁹⁶ Cfr. E. Nigris, *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori, 1996, p.193.

possono essere soggette a modifiche, facendo sì che si creino immagini diverse dell'altro in base alle circostanze e alle singole situazioni.

Quindi come suggerito da E. Nigris,

la vera posta in gioco di una relazione interculturale sembra piuttosto essere la capacità di costruire rappresentazioni intersoggettive (dunque non oggettive), rappresentazioni congiuntamente prodotte e situazionalmente variabili⁹⁷.

Se si tratta di un bambino straniero, non è tanto lo sforzo di considerarlo cinese o marocchino ma è sapere che si può interagire con quel bambino da un punto di vista differente da quello stereotipato della cultura occidentale. È fondamentale che l'educatore o insegnante rispetti la sua cultura di origine, ma essa non deve diventare un fattore dominante nella relazione, che lo rileghi dentro una prigione culturale. Si deve creare un ambiente per cui il ragazzo sia libero di esprimersi, senza sentirsi giudicato.

2.4 Metodi e pratiche educative interculturali

La progettazione di un laboratorio interculturale può avvalersi di alcune metodologie e pratiche che possono condurlo agli obiettivi stessi dell'intercultura, come l'apertura, il dialogo, l'ascolto reciproco, l'immedesimazione, il superamento di pregiudizi e discriminazioni. Tra i più importanti si possono citare il metodo comparativo, decostruttivo, del

⁹⁷ *Ivi*, pp. 194-195.

decentramento, della restituzione culturale, ludico e dell'azione⁹⁸. Inoltre si possono usare diverse pratiche pedagogiche valide per costruire un progetto interculturale, come la narrazione, l'uso del corpo o la comunicazione. Gli esempi che verranno considerati in questa sede sono principalmente rivolti a gruppi multietnici di bambini o ragazzi.

Metodo comparativo

Il metodo comparativo è molto utile dal punto di vista pedagogico per stabilire una relazione interculturale tramite il confronto, allargando i punti di vista e aumentando la capacità critica. I ragazzi potranno ascoltare abitudini e caratteristiche di realtà diverse dalla propria cultura, raccontando le proprie e stabilendo paragone tra le differenze, ma anche immedesimandosi in quelle altrui. Questo metodo infatti risulta “una via per educare alla complessità e al pluralismo, alla relatività e al confronto”⁹⁹.

Metodo decostruttivo

Come già detto, nell'incontro di due culture a volte può esserci uno squilibrio di partenza, “un rapporto asimmetrico”¹⁰⁰ che denota disuguaglianza. In questo caso il compito dell'interculturale è quello di decostruire i pregiudizi e i luoghi comuni, anche per dare un'idea più precisa dei preconcetti che si possono creare nel mondo reale. In questo modo i ragazzi possono essere più consapevoli anche delle cause di certi conflitti interculturali ed essere in grado di gestirli. Alcuni esempi di questo metodo verranno forniti più avanti nella trattazione di alcune pratiche interculturali.

⁹⁸ Cfr. A. Nanni, S. Curci, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, Missionaria Italiana, 2005, pp. 59-106.

⁹⁹ Cfr. A. Nanni, S. Curci, *Op. cit.*, p. 67.

¹⁰⁰ *Ivi*, p. 79.

Metodo del decentramento

Il decentramento, come già detto, è una caratteristica fondamentale dell'educazione interculturale, che aiuta a non considerare il proprio punto di vista come unico. “Siamo stati abituati a studiare la cultura degli altri dal nostro punto di vista, ma non la nostra cultura attraverso il punto di vista degli altri”¹⁰¹: infatti immedesimandoci in un'altra persona, *l'altro* siamo noi. Alcuni esempi pratici usare il decentramento può essere raccontare la storia da un'altra prospettiva: il colonialismo in Africa, raccontato dalla visuale africana, la conquista dell'America vista dagli Indios, oppure l'uso di diverse carte geografiche (come quella sinocentrica), non solo nella prospettiva eurocentrica, oppure raccontare di quando erano gli europei a emigrare¹⁰².

Metodo della restituzione culturale

Questo metodo risulta il più eccentrico tra tutti e consiste nel far apprezzare al ragazzo autoctono il debito culturale che la sua cultura di appartenenza ha nei confronti di altre culture. In questo modo si potrà comprendere l'importanza che gli scambi culturali hanno avuto nella storia dell'uomo e come hanno condizionato e cambiato tante realtà che oggi ci appartengono (prodotti alimentari, musica, piante, animali, utensili...). Dal punto di vista pratico, si può far capire che tante parole che usiamo sono prestiti linguistici o che i pomodori, il mais e il cacao sono stati importati dalle Americhe e così via¹⁰³.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 86.

¹⁰² *Ivi*, p. 86.

¹⁰³ *Ivi*, pp. 95-100.

Metodo ludico

Il gioco è un aspetto insostituibile dell'educazione, anche di quella interculturale. Esso esprime dinamiche emotivo- affettive e relazionali che hanno un impatto importante sul rapporto tra bambini, e anche con l'educatore-insegnante, soprattutto quando si tratta di giocare con loro, piuttosto che farli giocare. Per esempio alcune tecniche ludiche possono essere “giochi di conoscenza di sé e degli altri, giochi di cooperazione, di simulazione, di ruolo, giochi di strategia, di fantasia o *computer simulation*”¹⁰⁴.

Il metodo dell'azione

L'educazione interculturale può anche manifestarsi, oltre che attraverso la teoria, anche tramite azioni concrete di scambio e solidarietà, ormai ampiamente diffuse a scuola e fuori. Alcuni esempi sono la partecipazione ad eventi antirazzismo, o visite guidate a mostre o luoghi di culto di altre religioni ma anche attraverso una più semplice corrispondenza tramite lo scambio di lettere, fotografie o disegni con ragazzi di altri paesi.

Poi c'è lo scambio culturale vero e proprio, il quale è mutato nel tempo e ha ottenuto una dignità educativa e formativa, sia a scuola che tramite progetti europei ed extraeuropei, tra i quali l'Erasmus o il Servizio Volontario Europeo¹⁰⁵.

Passando ora alla descrizione di alcune tecniche pratiche usate in ambienti interculturali, sono stati analizzati in particolare l'uso della narrazione, del corpo e della lingua.

¹⁰⁴ Cfr. C. Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini e Associati, 1997.

¹⁰⁵ Cfr. A. Nanni, S. Curci, *Op. cit.*, pp. 106-107.

La narrazione

Educare narrando: una pratica educativa che non si propone solo come trasmissione di conoscenze, ma si trasforma in ascolto e dialogo.

A livello interculturale la narrazione può aiutare un soggetto a partire da sé stesso e a confrontarsi con gli altri, applicando il metodo del decentramento¹⁰⁶: attraverso le storie ci si può immedesimare nell'altro, abbandonando la propria natura, perdendosi e ritrovandosi nell'esperienza dell'altro. Inoltre un progetto di laboratorio relativo alla narrazione può coinvolgere e stimolare dei ragazzi anche dal punto di vista linguistico, utilizzando l'ascolto e lo scambio, valori fondanti il pensiero interculturale.

Il laboratorio narrativo interculturale solitamente è composto da più incontri in cui vengono proposte una serie di letture e riflessioni rivolte ad un gruppo multietnico. Come finalità interculturali un ragazzo straniero può ricordare il proprio passato, mantenendo un legame con le origini, sviluppare la propria identità e raccontare la propria storia. Invece un ragazzo autoctono può conoscere meglio la cultura e le esperienze di vita dell'amico, arricchendosi e comparandola alle proprie.

Uno dei generi più usati in questo tipo di laboratorio è la fiaba, poiché antico e diffuso in tutto il mondo. Inoltre le fiabe presentano molte tematiche comuni anche se provenienti da ambienti estremamente diversi. Ovviamente la pura narrazione non è sufficiente, chi dirige il laboratorio dovrà essere in grado di far cambiare punto di vista e riflettere sulle sensazioni provate.

¹⁰⁶ Cfr. A. Nanni, *Intercultura e pedagogia narrativa*, in *Intercultura dalla A alla Z*, Milano, La Melagrana, 2004, p. 224.

Un altro buon esempio è l'uso di un personaggio ponte, che è possibile trovare in più culture e tradizioni, come Giufà o Arlecchino¹⁰⁷.

Mariangela Giusti¹⁰⁸ propone una serie di incontri in cui si potranno leggere parti di racconti, con spazi temporali semplici, in cui si compiono azioni quotidiane che svolgono più o meno tutti nelle varie parti del mondo. Alcuni esempi possono essere “*When Jessie came across the sea*”, “Le favole di Federico”, “Racconti Indiani”, “Il re degli alberi”, tenendo presente anche l'età dei ragazzi. Nell'esempio del brano estrapolato da *When Jessie came across the sea*¹⁰⁹, Giusti fa notare alcuni valori di riferimento facilmente comprensibili: il ruolo dell'apprendimento e quindi della scuola, quello dei mestieri o di attività manuali (in questo caso la merlettaia) e quello del ricordo (un anello appartenuto alla madre morta). Evidenziati questi elementi, volta per volta si può chiedere ai ragazzi di raccontare un aneddoto relativo alla scuola che frequentavano prima di trasferirsi, oppure se conoscono il mestiere della merlettaia, o ancora se conservano il ricordo di una persona cara che è lontana o che non c'è più. Sempre tramite l'uso di storie, altri laboratori potranno focalizzarsi di più sulla comparazione; si potrà arrivare a trattare i temi più svariati, dall'importanza di alcune culture per la religione, alle festività che vengono celebrate, a momenti storici significativi per alcuni popoli, alle migrazioni, ma anche temi come la morte, diventare adulti, il cibo e la musica di diverse culture¹¹⁰.

¹⁰⁷ Cfr. A. Nanni, S. Curci, *Op. cit.*, pp. 60-61.

¹⁰⁸ Cfr. M. Giusti, *Il laboratorio narrativo*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di) *Intercultura dalla A alla Z*, Milano, La Melagrana, 2004, pp. 231-236.

¹⁰⁹ Cfr. E. Hest, *When Jessie came across the sea*, Candlewick Press (MA), 2003.

¹¹⁰ Cfr. M. Giusti, *Op. cit.*, p. 237.

Un altro esempio di uso del metodo comparativo nella narrazione, può essere quello di mettere a confronto due personaggi con vite simili alle spalle ma provenienti da culture diverse, come i grandi esploratori Marco Polo, il veneziano scrittore de “Il Milione” e Ibn Battuta, di Tangeri, i cui viaggi sono narrati nella sua opera “Rihla”.

Tuttavia la narrazione può essere anche un esercizio educativo pratico per esprimere sé stessi e il proprio vissuto, in particolare attraverso il diario o l'autobiografia. Esse danno la possibilità conoscersi e di conoscere, riattivano i ricordi, portando a galla parti di sé di cui fino a quel momento non si è neanche coscienti. L'attenzione alle storie degli altri e alla propria induce inoltre ciascuno a riscoprire il valore di ogni trama: fatti, ricordi, sensazioni, riti, pensieri formano il tessuto della propria identità e definiscono la singolarità preziosa di ogni cammino. Anche per questo la sollecitazione autobiografica deve essere indirizzata a tutti, e non solo ai bambini che vengono da altri paesi¹¹¹.

Un altro strumento che può portare alle stesse finalità, tanto da essere considerato “il testo fra i testi”¹¹² è il cinema: arte multi-dimensionale, che si realizza a livello linguistico, visivo, sonoro, del linguaggio del corpo che migliora la capacità critica dei ragazzi favorendo il processo di decentramento. Oltre ad essere tra le arti che maggiormente attrae l'attenzione del pubblico di questi tempi, esso può diventare un'immersione totalizzante di sé stessi in una situazione completamente estranea.

¹¹¹ Cfr. G. Favaro, V convegno nazionale dei centri interculturali, http://gspi.unipr.it/sites/st07/files/allegatiparagrafo/10-05-2016/1_favaro._raccontarsi_e_raccontare_per_fare_intercultura.pdf.

¹¹² Cfr. F. Pinto Minerva, Op. cit., p. 113.

Corporeità e intercultura

Il corpo è stato per molto tempo, e spesso è ancora oggi, poco impiegato nell'educazione, concentrata sui saperi della mente piuttosto che del fisico. Nell'ambito educativo e comunicativo, il corpo può rappresentare un veicolo e un ponte per lo scambio di emozioni e dei sensi.

Inoltre l'educazione alla corporeità ha valenza interculturale poiché riguarda tutti, infatti ognuno di noi è "corpo" che pensa, ama, si esprime, comunica e spera. Per questo la corporeità rappresenta l'educazione stessa della persona, poiché essa è incentrata nel riconoscimento, accettazione e valorizzazione del proprio "essere corpo"¹¹³ e si riflette anche in una comprensione totalizzante di sé stessi, oltre che dell'altro.

L'importanza della dimensione corporea e psicomotoria nell'evoluzione pedagogica è stata sottolineata più volte già da Piaget. Le sue teorie però erano fortemente connesse a bambini, in particolare i suoi figli, che venivano da un preciso contesto sociale, quello della svizzera borghese e agiata. Howard Gardner¹¹⁴ si chiede invece a cosa sarebbe giunto se le sue osservazioni fossero state fatte su bambini indiani o marocchini. Questa domanda pone un'importante critica ai contesti scolastici e sociali in cui ci troviamo oggi, in cui gesti, sguardi e linguaggio provengono da persone con un differente retroscena culturale.

Inoltre l'educazione alla corporeità si sviluppa come "un'attitudine formativa trasversale segnata dalla dimensione della scoperta, dall'apertura

¹¹³Cfr. G. Mollo, http://www.edu.lascuola.it/newsletter/20150306_SS2_approfondimenti/Scienze-Umane/Allegato2.pdf.

¹¹⁴ Cfr H. Gardner, *Intelligenze Multiple*, Milano, Anabasi, 1994.

ai sensi, della messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione”¹¹⁵.

Questo tipo di educazione richiede quindi una domanda di formazione interdisciplinare, in grado di includere concretamente i corpi, le emozioni e i sensi. Infatti non tutta l’educazione passa attraverso le parole, e allora l’aula o lo spazio condiviso da ragazzi diversi diventa “un teatro: con il palcoscenico, [...] i suoi ritmi, il suo pubblico, intreccio di linguaggi, di parole, di silenzi e di sensi di tutti, e l’azione formativa regia di tutto ciò che in essa si racconta”¹¹⁶.

Dal punto di vista pratico esistono varie attività ludiche, che permettono di vivere esperienze legate al corpo. Per esempio giochi sensomotori, come la danza o lo sport; oppure giochi di tipo simbolico legati al corpo, come il teatro o attività di simulazione, e ancora giochi di rappresentazione come laboratorio artistici¹¹⁷.

L’arte corporea può diventare anche trasmissione di saperi provenienti da varie parti del mondo, di ogni cultura. Essa può essere quindi letta in chiave interculturale attraverso laboratori che prevedono l’insegnamento di danze tipiche di alcuni paesi, oppure attraverso il teatro plurilingue e spettacoli relativi a tematiche interculturali, quali discriminazione, razzismo, migrazione, o ancora con il canto, quindi la formazione di un coro o di un gruppo che propone musica del mondo.

¹¹⁵ Cfr. I. Gamelli, *A scuola in tutti i sensi, per una pedagogia del corpo*, in Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio”, Milano, 2013, p. 6.

¹¹⁶ Cfr. I. Gamelli, *Teatro del corpo nell’educazione interculturale*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di) *Intercultura dalla A alla Z*, Milano, La Melagrana, 2004, p. 261.

¹¹⁷ Cfr. I. Gamelli, *A scuola in tutti i sensi, per una pedagogia del corpo*, cit., p. 6.

Comunicazione interculturale e L2

Le lingue, a livello interculturale, rappresentano un ambito di grande rilevanza. Oltre all'aspetto verbale, anche il linguaggio non verbale fa sorgere alcuni problemi interculturali; come già accennato alcuni gesti ed espressioni sono usati e percepiti in modo diverso da cultura a cultura. Lo sguardo, il sorriso, il saluto, la distanza tra i corpo possono creare fraintendimenti tra culture¹¹⁸.

Ma la questione della lingua è connessa anche a svariati fattori della vita di una persona, come il luogo di nascita, l'età, il percorso scolastico, le scelte dei genitori e la competenza sviluppata nelle lingue in questione. Le persone possono avere storie molto diverse e quindi avere anche rapporti diversi con la propria lingua.

Se un ragazzo è nato in Italia, il più delle volte l'apprendimento della lingua d'origine proverrà da un motivo d'orgoglio per la famiglia e in questo caso sarà poi il ragazzo, crescendo e acquisendo sempre più competenze nella L2 ad aiutare la famiglia con la seconda lingua.

In altri casi, più di emergenza, se il ragazzo non conosce l'italiano, l'insegnamento di quest'ultimo diventa fondamentale e vengono attivati corsi sia a scuola, sia da enti o associazioni. Essendo di primaria necessità per la comunicazione, spesso l'insegnamento dell'italiano L2 avviene in modo molto intensivo per i bambini o ragazzi che non lo parlano.

Riguardo all'apprendimento linguistico, è interessante ricordare che per lungo tempo si è creduto che la perdita parziale della lingua d'origine fosse considerata normale, nel momento in cui si insegnava una lingua nuova.

¹¹⁸ Cfr. G. Favaro, *Tante lingue una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue d'origine*, in G. Favaro, L. Luatti 7 a cura di) *Intercultura dalla A alla Z*, Milano, La Melagrana, 2004, p. 276.

Tuttavia ora sappiamo che tale credenza è infondata e che “una positività reciproca si manifesta soprattutto quando l’apprendimento della lingua non avviene come semplice acquisizione di nuove regole grammaticali e sintattiche ma come efficace e produttivo strumento di comunicazione interculturale”¹¹⁹. Un tempo questa sorta di censura implicava quindi la perdita della lingua madre, difficoltà relazionali con la famiglia, e aveva lo scopo di evitare l’abbandono degli studi da parte di ragazzi immigrati.

È bene sottolineare che la creazione del curricolo plurilinguistico non deve avere solo la funzione di aumentare le potenzialità comunicative ma anche quello di una formazione della personalità dei ragazzi, sia stranieri che autoctoni.

Infine dal punto di vista pratico sarebbe meglio prediligere la conversazione, l’uso di materiali audiovisivi e l’apprendimento ludico oltre che cooperativo¹²⁰.

I giochi a riguardo sono tantissimi, ma per esempio un gioco per l’apprendimento delle parti del corpo può consistere nella divisione in due squadre, con un ragazzo escluso. Egli dovrà nominare una parte del corpo e a coppie di avversari, le squadre dovranno fare a gara a chi tocca correttamente e più velocemente la parte del corpo nominata¹²¹.

Le attività prettamente linguistiche sono strettamente legate ad una vera e propria filosofia del gioco, che si manifesta come attività ricreativa, motivazionale e multisensoriale. Pertanto, accanto ad esercizi classici di comprensione e produzione orale e scritta, molte attività possono puntare a

¹¹⁹ Cfr. F. Pinto Minerva, *Op. cit.*, p. 66.

¹²⁰ *Ivi*, p. 73.

¹²¹ Cfr. https://www.almaedizioni.it/media/upload/anteprime/3.1.13_fisico_bestiale.pdf.

migliorare la dinamica di gruppo, rompere il ghiaccio, spezzare la lezione, rilassare o ricaricare le energie.

III capitolo - Intercultura come pratica sociale: ASAI

3.1 La collaborazione con ASAI

Dopo aver delineato i modelli teorici dell'educazione interculturale, questo capitolo si prefigge di spiegare la prassi educativa messa in atto in un'associazione di volontariato, chiamata ASAI (ASsociazione Animatori Interculturali), che si occupa di intercultura nella città di Torino. Infatti, grazie alle testimonianze rilasciate dagli operatori e all'osservazione pratica come volontaria ho potuto comprendere il valore delle tecniche, dei progetti ma anche delle relazioni che entrano in gioco nel mondo di ASAI e dell'educazione interculturale.

ASAI è un'associazione di volontariato nata nel 1995 nel quartiere di San Salvario, in un momento di grande trasformazione sociale della città. Questo cambiamento era dovuto, da un lato, all'aumento del fenomeno dell'immigrazione degli anni Novanta (in particolare di quella marocchina, seguita da quella peruviana, albanese e romena¹²²), dall'altro all'aumento di stereotipi e pregiudizi, che divennero causa di alcuni scontri tra italiani e stranieri.

In questo contesto, un piccolo gruppo di volontari decise di dar forma ad un progetto che unisse le differenze culturali sotto uno stesso tetto,

¹²² Cfr. Agenzia Piemonte Lavoro Centri per l'Impiego, *Focus 1997-2016 - Vent'anni di impegno della Provincia di Torino per l'inclusione sociale, scolastica, formativa e lavorativa dei cittadini stranieri* <http://www.comune.torino.it/statistica/osservatorio/stranieri/2016/pdf/06Focus1997-2016VentannidiimpegnodellaProvdiTorinoperinclusionesociale-CittaMetropolitanadiTorino.pdf>.

all'insegna della tolleranza e della collaborazione. Nell'arco di vent'anni ASAI si è ampliata e continua a proporre iniziative educative e culturali a bambini, adolescenti e adulti nelle zone più disagiate e ad alto tasso migratorio del territorio, come Barriera di Milano, Porta Palazzo e San Salvario. Essa coinvolge inoltre 1800 ragazzi e 1600 adulti, rappresentando ben 87 nazionalità diverse.

La prima parola del metodo ASAI è l'accoglienza del ragazzo, nei suoi vissuti, nelle esigenze e nell'unicità del singolo: la comprensione totale della complessità della persona fa sì che il protagonismo e il confronto diventino essenziali per la valorizzazione delle risorse e potenzialità individuali.

A fronte di aiuti economici sempre più ridotti e spazi insufficienti, ASAI affronta la crescente domanda di porte aperte, orari flessibili, calore e relazioni informali necessari ad accompagnare il mutamento incalzante dei quartieri e dei loro abitanti, diventando punto di riferimento sul territorio e luogo di incontro, ascolto, scambio e partecipazione.

Nelle loro sedi, operatori e volontari e tirocinanti, oggi più di 630, organizzano attività interculturali di doposcuola e aiuto-compiti, laboratori creativi e ludici, di italiano come seconda lingua, collaborando anche con scuole e associazioni e offrendo uno sportello lavoro.

I principali progetti artistici dell'associazione sono la compagnia teatrale AssaiASAI, diretta da Paola Cereda e composta da persone di diverse etnie, età e abilità, e il coro comunitario Anima e Coro, diretto dal Maestro Ruslan Pashynskiy, che propone di usare il canto come strumento di aggregazione, divertimento e partecipazione sociale.

Importante anche il ruolo della lingua, ASAI offre infatti laboratori per l'alfabetizzazione e l'approfondimento dell'italiano come seconda lingua;

ma non si limita a questo, infatti collabora con l'associazione italo cinese Zhi-Song, che svolge corsi di cinese per i bambini di seconda generazione che non vogliono perdere la lingua d'origine.

ASAI interviene anche nelle scuole, per esempio con il progetto “Provaci ancora Sam!”, che si configura come un sostegno nelle attività di studio, che può essere di tipo preventivo o di recupero ed è attivato in diverse scuole elementari (di solito quarta e quinta) e secondarie di primo grado tra cui gli I.C. Regio Parco, Pertini, Ricasoli e Manzoni. È opportuno puntualizzare che anche se in ogni scuola c'è un progetto a sé stante in base ai bisogni delle classi, tuttavia essi hanno alcune caratteristiche in comune.

Per esempio i progetti sono sostenuti da una stretta collaborazione e comunicazione tra educatori e personale scolastico e promuovono inoltre la valorizzazione delle competenze extra-scolastiche all'interno delle attività curriculari; infatti attraverso la gestione delle dinamiche relazionali, individuando le potenzialità e le debolezze dei singoli e del gruppo, i ragazzi possono esprimere meglio la propria personalità. Questo può avvenire anche grazie ad attività laboratoriali, il cambiamento della composizione abituale della classe (*circle time*, lavori di gruppo, lezioni non frontali), momenti di riflessione e autovalutazione del percorso svolto, strategie di *cooperative learning* e didattica alternativa.

In alcuni casi ASAI si avvale della collaborazione di esperti esterni: *rapper*, illustratori per l'infanzia, docenti di teatro, che oltre a integrare il lavoro educativo con una pratica artistica, aiutano nella realizzazione di prodotti finali (video, canzoni, manifesti, giochi, maglie).

In altri casi invece, dove ci sono più bambini e ragazzi con difficoltà con la lingua italiana, si attuano laboratori di lingua e aiuto per l'individuazione di

un metodo di studio efficace per potenziare lo scritto e il parlato e valorizzare il pensiero critico.

Un altro rilevante progetto attivato nelle scuole è invece relativo all'inclusione e sostegno di bambini e ragazzi Rom, Sinti e Camminanti sia a scuola che in contesti abitativi. L'obiettivo di ASAI in questo caso è quello di promuovere e sostenere la presenza, la partecipazione e il successo scolastico dei minori, evitando l'abbandono e l'esclusione. Anche in questo caso fondamentale è il miglioramento del clima di classe, attraverso strumenti quali il *cooperative learning*, il *learning by doing* e le attività laboratoriali.

Un altro progetto di notevole importanza è Giustizia Riparativa, in collaborazione con il Tribunale per i Minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta e la Polizia Municipale di Torino, per l'aiuto di minorenni che hanno compiuto gravi atti di bullismo o altri atti penalmente rilevanti; attraverso un percorso educativo e di volontariato presso ASAI, il progetto punta a lavorare sulla consapevolezza e responsabilizzazione, terminando poi con incontro volontario tra l'autore di reato e la vittima diretta, alla presenza di mediatori, familiari e adulti di riferimento.

In conclusione cos'è ASAI?

C'è chi lo ha definito un porto di mare, un'enorme pentola con tanti ingredienti ben amalgamati, una nuvola, un'arca, forse è soprattutto un posto in cui sentirsi a casa, crescere ed educarsi. [...] E poi la voglia di incontrarsi e stare insieme, il lievito buono dell'animazione originaria, il gioco, il desiderio di praticare, di mettere radici mobili in un territorio. E di guardare al futuro, accettando sfide e trasformazioni impegnative.¹²³

¹²³ Cfr. G. Alessandri, *Un luogo in cui conoscersi, imparare e raccontarsi*, in AA. VV. *Materiali su ASAI: Metodologia, Attività, Narrazioni*, <http://www.asai.it/multimediale/pubblicazioni>.

ASAI ha infatti 20 anni di esperienza nell'organizzazione e gestione di spazi di aggregazione e coinvolgimento rivolti a ragazzi e giovani, dove tutti soggetti coinvolti sono diventati agenti attivi di cambiamento e integrazione, grazie all'animazione, all'impegno dei volontari e alla collaborazione con enti del territorio.

Attraverso l'animazione interculturale risponde in maniera diversificata ai diversi bisogni dei ragazzi, che siano appena arrivati in Italia o che siano seconde generazioni. Davanti a un primo stato di emergenza, ASAI ha fatto fronte ai bisogni concreti di minori soli, famiglie in difficoltà e famiglie ricongiunte.

La struttura mista composta da educatori e volontari è un punto cardine: la partecipazione dei volontari fa sì che sia la comunità ad accogliere e a essere responsabile di un processo di cambiamento e cura dei suoi membri, in modo tale che si attivano processi di crescita, partecipazione e autonomia delle persone coinvolte.

In ASAI l'educazione è una pratica di libertà, come sostenuto dal pedagogista brasiliano Paulo Freire, dalla lezione di Don Milani a Barbiana, dalla pratica educativa di Don Bosco, ma attualizzate in un mondo diverso da quello di queste figure¹²⁴.

Freire, con la sua *Pedagogia degli oppressi*¹²⁵, si poneva dalla parte dei più poveri per la formazione dell'uomo come presa di coscienza sociale e partecipazione attiva alla vita civile, attraverso la parola e il linguaggio¹²⁶.

¹²⁴ Cfr. G. Alessandri, *Op. Cit.*, p.5.

¹²⁵ Cfr. P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1971, trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.

¹²⁶ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2015, p. 361.

La prospettiva di ASAI si può anche avvicinare all'esperienza di controscuola attuata a Barbiana da Don Lorenzo Milani durante il periodo di ribellioni studentesche del '68, poiché come essa, rifiuta un'istruzione di stampo classista, che ignora gli svantaggiati. Inoltre Don Milani sosteneva un metodo basato su una cultura non formalistica, aperta alla discussione, usando la parola come strumento di emancipazione.¹²⁷

La metodologia ASAI si può ricollocare anche sulla scia dell'opera di Don Giovanni Bosco che, proprio negli oratori di Torino, si occupava di giovani operai e ragazzi sbandati. Anche se il suo era un metodo legato al cattolicesimo, alcune proposte ed attività, come la lettura di romanzi edificanti, il canto o il teatro si riscontrano ancora oggi anche in ASAI, in particolare nel rapporto degli animatori che avevano atteggiamenti di affetto e comprensione verso gli adolescenti.

Cantiere S.O.S.

La sede in cui è stata attivata la collaborazione è chiamata Cantiere S.O.S. (Scuola Oltre la Scuola) e si trova nella zona multietnica di Porta Palazzo, proprio vicino al mercato, il cuore di quest'area, in via Gené 12.

In questa struttura gli adulti coinvolti nel 2017 sono stati 63, di cui 58 sono ancora attivi; essi si occupano dei 93 ragazzi delle scuole medie che frequentano il doposcuola, di cui una trentina seguono il corso di italiano come seconda lingua.

La circoscrizione 7, che contiene l'area di Porta Palazzo, è abitata principalmente da persone di origine romena, più di 5000, seguite dalla

¹²⁷ *Ibidem.*

nazionalità marocchina, con circa 3000 persone, poi la comunità cinese, composta da più di 2000 persone, circa mille egiziani, poi scendendo sotto il migliaio si trovano nigeriani, peruviani, senegalesi e albanesi.¹²⁸ Questo dato rispecchia abbastanza anche le nazionalità che frequentano questa sede di ASAI, che accoglie ragazzi cinesi, marocchini, egiziani, romeni, dominicani, peruviani, brasiliani, nigeriani, somali, filippini e bengalesi.

Quando si varca la soglia di ASAI durante un doposcuola si è pervasi da una moltitudine di colori, sensazioni, differenze e diversità.

Coloro che operano in campo educativo e interculturale devono essere in grado di gestire questa diversità, ricordandosi di avere a che fare con persone nella loro totalità; quindi è importante che operatori e volontari si impegnino a prendersi cura della diversità, a sentirsi responsabili del diritto alla diversità, accogliendola e promuovendola¹²⁹.

Per raggiungere questi obiettivi bisogna prima di tutto prendere coscienza di quello che la diversità rappresenta per ciascuno e che emozioni suscita, in modo tale che, in seguito a questa riflessione, sia possibile costruire una relazione col prossimo basata sulla autenticità.

Bisogna inoltre farsi responsabili del diritto alla diversità, assicurando la dignità a ciascuna di essa, senza omologazioni; di conseguenza, sostenendo la diversità si possono creare legami basati su solidarietà e collaborazione. Infine c'è l'accoglienza, che si fa principalmente attraverso l'ascolto, mettendo le persone al centro del processo educativo.

¹²⁸Cfr. S. Fantini, A Leanza (a cura di), *La popolazione straniera a Torino nel 2016. Dati generali – Analisi ventennale sugli stranieri residenti a Torino*, http://www.comune.torino.it/statistica/osservatorio/stranieri/2016/pdf/09LapopolazionestranieraaTorinoneel2016-Analisiventennale-FantiniLeanza_CittadiTorino.pdf.

¹²⁹ Cfr. L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educative*, Brescia, Morcelliana, 2017, pp. 168, 169.

Secondo Fabrizio e Marta, i due operatori del doposcuola medie che ho intervistato, ASAI è il luogo delle differenze. Esse tuttavia, non sono legate unicamente alla sfera della nazionalità. Citando Sergio Durando, fondatore dell'associazione, Fabrizio spiega che l'essenza di ASAI è il suo essere "una pluralità di identità". Infatti oltre che rappresentare le differenze dal punto di vista culturale, ASAI accoglie anche volontari molto diversi tra loro, per esempio dal punto di vista anagrafico: i volontari vanno dai ragazzi di 16 anni dell'estate ragazzi, fino a lavoratori e pensionati. Essi provengono quindi da esperienze e vissuti differenti; alcuni sono studenti universitari, altri vengono dal mondo del sociale, degli scout o dell'insegnamento. Quindi le svariate identità dei volontari e dei ragazzi coesistono e hanno inizialmente un contatto, poco invasivo e propedeutico al passaggio successivo che è invece l'intreccio, un rapporto più stretto ed empatico, e che rappresenta il rapporto interculturale.

Per Marta inoltre l'intercultura rappresenta la situazione reale in cui viviamo, ed è quindi sia incontro che scontro.

Per chiarire questa definizione Marta parte dalla scomposizione del termine intercultura; al suo interno la *cultura* rappresenta il modo in cui ogni individuo risponde a bisogni primari e secondari in base alla sua esperienza e poiché ognuno risponde in modo diverso a questi bisogni questo termine è strettamente legato alla diversità. Invece il prefisso *inter* rappresenta tutto ciò che si crea tra queste diversità, la creazione di relazioni in spazi comuni come quello di ASAI, che si raffigura come luogo fisico ma anche emotivo, in cui si creano relazioni e si esprimono emozioni. Proprio per questo motivo ci sono anche difficoltà, le diversità si scontrano perché le risposte che ognuno dà ai bisogni sono molteplici e non coincidono tra tutti.

Di conseguenza, secondo Marta, l'intercultura c'è nella coesistenza e coabitazione, ma sta ai singoli capire se farne qualcosa di positivo e negativo, ed è proprio in questo senso che ASAI si configura, nello sforzo di farne una realtà positiva nella società e per le persone.

3.2- Il ruolo degli operatori e dei volontari

ASAI, come detto, è un'associazione di volontariato, e di conseguenza gran parte del suo lavoro è sulle spalle dei volontari. Secondo Fabrizio, nel doposcuola medie, il 60% dei volontari costituisce una base solida e duratura, che si impegna da 5-6 anni. Il restante 40% affronta un percorso più breve di 1-2 anni e per svariati motivi poi non può più partecipare, e questo ciclo si ricambia continuamente.

Essendo un essenziale sostegno dell'associazione è importante che i volontari si sentano a proprio agio e trovino il proprio posto nell'associazione. Come già accennato, i volontari vengono da realtà molto diverse e hanno esigenze altrettanto differenti. Accanto a professori in pensione che vogliono dedicarsi all'accompagnamento scolastico di ragazzi italiani e stranieri, ci sono giovani studenti universitari, ex utenti, lavoratori, disoccupati e neolaureati, ognuno con esperienze ed aspettative diverse.

Per questo motivo hanno anche bisogno di qualcuno che li accompagni nel percorso di volontariato e secondo Marta questo è un compito che spetta agli operatori, i quali svolgono il ruolo di facilitatori; assumendo questo ruolo, tra i loro compiti emerge in particolare quello di saper accogliere, proponendo "la cosa giusta, alla persona giusta, nel momento giusto e nel

modo giusto”. Infatti, è essenziale il primo colloquio tra volontario e operatore, dove vengono compresi i bisogni, le volontà e le disponibilità del singolo; se c’è comprensione in questo momento anche la relazione con i ragazzi potrà partire in modo positivo e rilassato.

Proporre la cosa giusta alla persona giusta significa tener presente che alcuni volontari hanno delle abilità e vogliono sfruttarle, altri sono più esperti in un determinato campo, ma vogliono cimentarsi in altro. Anche le tempistiche sono da tenere in conto, non tutti i volontari possono dedicare la stessa quantità di ore ad ASAI ed in base a questo potranno essere inseriti in determinate attività.

Per quel che riguarda il modo giusto, entrambi gli operatori durante l’intervista hanno sottolineato l’importanza di evitare un approccio direttivo, infatti solo attraverso l’ascolto si può mettere la persona al centro e mantenere fede al metodo educativo abbracciato dall’associazione.

Tutto questo rientra ancora una volta nel termine accoglienza, un punto fermo della metodologia usata da ASAI.

ASAI scommette sui volontari, offrendo loro occasioni di formazione e di partecipazione attiva alla programmazione, organizzazione, valutazione e monitoraggio del lavoro associativo.

I volontari, con la loro presenza e professionalità, accompagnano i ragazzi nel percorso di crescita, offrendo possibilità concrete di confronto intergenerazionale durante il doposcuola e i laboratori.

Tra competenze pedagogiche di base che deve avere un operatore, e dovrebbe acquisire col tempo un volontario, possiamo ricordare la capacità di gestire la complessità, di saper interpretare i bisogni educativi e formativi, saper indagare osservando ed ascoltando, saper organizzare, lavorare in

gruppo, in rete e con professionisti diversi e saper animare ed esser buoni comunicatori¹³⁰.

La società e l'uomo sono sempre più caratterizzati da un sistema complesso e difficile da decifrare soprattutto quando si opera in un contesto multiculturale. La componente umana inoltre rende il rapporto educativo imprevedibile e per questo motivo esso è altrettanto complesso. L'educatore non può quindi avere una visione semplicistica, ma deve, attraverso un processo di decostruzione¹³¹, maturare la consapevolezza che la settorializzazione della realtà porta ad una visione distorta della stessa e a risultati insoddisfacenti nell'ambito educativo.

Inoltre il compito dell'educatore è riuscire a saper cogliere i bisogni dell'educando, essere attento ai “segnali che il soggetto in-formazione emette”¹³². Come puntualizzato da Marta e Fabrizio, in ASAI si cerca infatti di creare un rapporto uno a uno tra volontario e studente, cosicché si possano cogliere domande latenti, necessità inesprese e si intraprenda una conoscenza reciproca più approfondita.

In questo modo si inserisce anche il passo successivo delle competenze pedagogiche che sarebbe opportuno maturare; chi si occupa di educazione dovrebbe acquisire un'ottica di ricerca, indagando e ponendo domande in modo più o meno indiretto, senza essere invasivo e aprendosi quindi alla sperimentazione e al cambiamento.

In ASAI la sperimentazione è continua perché la metodologia adottata si evolve insieme ai bisogni del territorio e dei ragazzi, e attraverso la

¹³⁰ Cfr. L. Milani, *Op. cit.*, pp. 135-166.

¹³¹ Cfr. F. Cambi, *Op. cit.*, p.34.

¹³² Cfr. L. Milani, *Op. cit.*, p.139.

sensibilità, l'ascolto e la comprensione i volontari sanno cogliere ed adattarsi a queste necessità.

Alcuni dei metodi che ASAI usa per comunicare meglio con i ragazzi sono l'animazione e il divertimento. Animare, in questo caso non significa essere animatori di professione, ma è la modalità operativa che l'educatore usa per coinvolgere il gruppo e aumentare socializzazione nei confronti dell'altro, stimolando diversi aspetti della personalità¹³³.

Esistono diversi modelli di animazione, ma per quanto riguarda ASAI ci si concentra maggiormente sull'animazione sociale e (inter)culturale o nel caso del progetto AssaiASAI di quella teatrale, sostenuta anche da Gianni Rodari come liberazione dell'espressività, della creatività e della fantasia.

L'associazione si avvicina anche all'animazione sociale per il suo legame al territorio, e a quella culturale perché “fa riferimento alle esperienze della scuola attiva, delle teorie della non direttività, ed è sostenuta dall'idea di far emergere ciò che appartiene all'interiorità spesso nascosta della persona”¹³⁴.

Inoltre, sempre dal punto di vista comunicativo, il continuo scambio di punti di vista e di informazioni tra gli operatori attraverso riunioni allargate ai volontari, rende il lavoro più capillare e formativo. Infatti tramite le interviste ho potuto notare un filo conduttore, e dei punti di vista simili tra i quattro intervistati che è stata la prova di una visione educativa d'insieme. Questo proprio perché l'osservazione e l'ascolto svolgono un ruolo fondamentale nel metodo comunicativo dell'associazione. Con questi mezzi volontari e operatori creano una relazione empatica, cercando di scoprire e rispettare la personalità, il vissuto, le risorse di una persona.

¹³³ *Ivi.*, p. 157.

¹³⁴ *Ibidem.*

Come ricordato da Fabrizio però la gestione di una relazione può avere dei rischi, soprattutto in ambito sociale con persone svantaggiate, perché si potrebbe cadere nell'assistenzialismo o nel buonismo per esempio. È quindi importante anche essere in grado di gestire una relazione, nelle sue dinamiche e asimmetrie.¹³⁵

Per quanto riguarda le dinamiche relazionali, è essenziale saper entrare in sintonia con il mondo interiore dell'educando e metterlo nelle condizioni di potersi esprimere liberamente. La relazione è fatta di *input* e *output*, messaggi di conferma e disconferma che passano attraverso una comunicazione verbale e non verbale, e l'equilibrio psicologico dell'adulto è essenziale per la costruzione della relazione.

Esistono inoltre delle asimmetrie che si possono creare nel rapporto tra adulto e soggetto in-formazione, per esempio quella tra autorità e libertà.

La gestione del controllo in questo caso è fondamentale, poiché è opportuno arrivare ad una sorta di sintesi tra i due opposti, dirigendo la relazione in modo equilibrato, senza dilagare nel permissivismo o nell'autoritarismo più estremo.

Il compito dell'educatore è quindi sapere dirigere la relazione, ma anche di seguire e accompagnare l'educando. Seguire significa tenere conto dei vincoli e delle funzioni del rapporto, lasciando però che al soggetto una certa autonomia ed iniziativa, affrontando e gestendo eventuali rischi che possono derivarne. Invece accompagnare implica lo stare a fianco e diventare un compagno di viaggio, dando piena disponibilità e fiducia, senza essere invadente. E qui entra in gioco il dialogo reciproco, aperto e pronto alla sfida delle divergenze che possono crearsi.

¹³⁵ *Ivi*, pp. 178-185.

Questa è una delle filosofie del rapporto che ASAI instaura non solo con il ragazzo ma anche tra operatori e volontari: collaborazione, fiducia e dialogo sono tenute in gran conto nelle relazioni.

La cooperazione infatti è la base per la realizzazione dei progetti solo se si lavora in gruppo, come una squadra. Ciò significa sapere cooperare, confrontarsi, socializzare e adattarsi e alcuni componenti devono ovviamente avere delle capacità di *leadership* per coordinare e esaltare le abilità di ognuno.

Oltre al lavoro in gruppo ASAI è abituato a lavorare con un team estremamente variegato, composto da psicologi, antropologi, giuristi, insegnanti, tirocinanti e studenti. Sempre con l'intento, per quanto possibile, di coinvolgere tutti e scambiarsi conoscenze ed esperienze.

Al centro del contatto con la comunità e il quartiere c'è invece un lavoro di rete, alla base del quale ci deve essere una collaborazione con le risorse e istituzioni del territorio. ASAI è un esempio virtuoso in questo campo, infatti oltre alle scuole, coopera con molte altri enti tra cui la cooperativa "Terramondo", "We World" e "Vie d'incontro", ha un protocollo d'intesa con la Procura Minorile e la Polizia Municipale per il progetto Giustizia Riparativa, con l'associazione "Terra del Fuoco" e il Miur per l'inclusione di bambini Rom Sinti e Camminanti, collabora inoltre con N.O.M.I.S. (Nuove Opportunità per Minori Stranieri), IRIUS (Rete Europea per Progetti di Supporto Educativo), CROSS (Citizen Reinforcing Open Smart Synergies), SALEMM (*Solidarité avec les enfants du Maghreb et Masreq*), SNODI (Agenzia di sviluppo per l'attivazione di territori e comunità) e con la Chiesa Valdese.

3.3 Il doposcuola e i laboratori

Il doposcuola

Il doposcuola medie di ASAI si svolge su 3 giorni a settimana dalle 15 alle 18 nella sede di via Gené; la sede è attaccata ad una scuola è un luogo accogliente e colorato, che ha un vissuto e un presente: striscioni con frasi scritte in varie lingue, dall'arabo al cinese, le fotografie dei ragazzi che giocano tra di loro, che si abbracciano, che scherzano danno la sensazione di allegria e bellezza. Ci sono tante stanze, in cui si studia si fanno laboratori, si prende un caffè e si condivide. I corridoi appena inizia il doposcuola caffè sono ancora silenziosi, ma si comincia a sentire l'apriporta sempre più frequentemente e in un battibaleno i corridoi si riempiono di ragazzi di tante nazionalità, chi allegro, chi assonnato, chi affamato, ma tutti pronti per un pomeriggio in ASAI.

Mezz'ora prima dell'inizio del doposcuola, c'è il "doposcuola caffè", che è un momento di convivialità e scambio creato *ad hoc* per i volontari e si svolge davanti ad un caffè e dei biscotti; gli operatori hanno voluto mettere a disposizione uno spazio dove i volontari potessero non solo confrontarsi su ciò che fanno in ASAI e sui ragazzi che seguono, ma anche chiacchierare del più e del meno, conoscersi e scherzare. Un modo per condividere e per rafforzare il gruppo, creando sinergia tra gli adulti. Infatti un clima aperto e conoscitivo tra gli adulti si rispecchia poi nelle relazioni coi ragazzi. Infatti Fabrizio ricorda che in ASAI non si viene solo per fare del bene, ma anche per fare amicizie, per creare dei legami da mantenere magari anche al di fuori dell'associazione.

Il doposcuola caffè è inoltre un'ottima occasione per consultare i diari di bordo; quest'ultimi, come affermano i due operatori intervistati, sono degli importanti strumenti di comunicazione tra volontari che seguono lo stesso ragazzo in giorni diversi o che lo seguono per la prima volta. Al loro interno infatti si possono trovare i dati anagrafici di ogni ragazzo, la scuola che frequenta, conoscere l'andamento scolastico, sapere se c'è una situazione familiare particolare, se sono seguiti dai servizi sociali. Ma non solo, ogni volontario può contribuire a scrivere delle percezioni o notizie che il ragazzo gli racconta, in modo da avere una visione complessiva della situazione. Inoltre esso non è uno strumento che fotografa una situazione stabile, ma si evolve col percorso del ragazzo.

Inizia poi il momento dei compiti, ci si mette in cerchio nel salone e gli operatori, dopo aver rotto il ghiaccio con qualche battuta o presentato un nuovo volontario, procedono con l'assegnazione di un ragazzo ad un volontario. Infatti, come Fabrizio tiene a sottolineare, il rapporto di studio e aiuto-compiti è quasi sempre di 1:1, quindi in un percorso individualizzato tra volontario e ragazzo.

Tuttavia Marta ricorda che le ore di doposcuola non esauriscono le ore di studio, anche perché i ragazzi per i compiti solitamente non vanno più di 2 volte a settimana; il miglioramento si può vedere a breve termine perché i compiti vengono fatti insieme ad un adulto, che può anche insegnare una metodologia di studio. A lungo termine invece il miglioramento c'è se si riesce a lavorare sull'autostima, la fiducia in sé stessi e la consapevolezza delle possibilità dei ragazzi. È questo che più influisce sul rendimento, rispetto all'apprendimento puro.

Un altro fattore che agisce sull'attitudine del ragazzo nei confronti della scuola è la rete che si crea intorno. Marta spiega che rendersi conto che scuola, doposcuola e casa sono in contatto e lavorano insieme può risvegliare inizialmente una reazione negativa da parte del ragazzo il quale si sente accerchiato o tradito, credendo che queste entità fossero realtà separate e indipendenti. Piano piano però ne vedono anche i lati positivi: arrivano a capire che magari quello che fanno al doposcuola può essere valutato positivamente a scuola, o che l'insegnante è in comunicazione con il volontario che lo segue, si sentono più sostenuti e capiscono che ci sono delle persone che lavorano per il loro bene e il loro successo.

Anche per quanto riguarda il rapporto dei singoli con i professori, il ruolo e la relazione tra volontari e operatori risulta decisamente rilevante. Un esempio ben riuscito di tale relazione è l'*Équipe Scuola*, nata proprio nella sede di Porta Palazzo. In questo caso una squadra composta da quattro docenti volontari in pensione si è presa la responsabilità, dopo una serie di incontri, di diventare referente diretta nei rapporti con gli insegnanti di diverse scuole, creando un rapporto strutturato e costante. Questo tipo di collaborazione si è rivelata un utile mezzo di comunicazione per il miglioramento del doposcuola medie. Oltre a potenziare il rapporto tra scuola ed extra-scuola, i referenti sono diventati figure di appoggio e punti di riferimento per i volontari, in grado di consigliare, accompagnare e fornire una visione totalizzante della situazione scolastica del ragazzo. Questo "decentramento" permette di ottimizzare il servizio e favorisce un contatto più capillare con le scuole.

Dopo aver parlato di rapporto con la scuola, è opportuno ricordare anche il rapporto con la famiglia. ASAI in questo caso preferisce avvicinarsi in

punta di piedi, conoscersi gradualmente e con calma, a seconda delle possibilità e dell'apertura dei singoli nuclei.

Sicuramente l'associazione cerca dei modi per aiutarli, per quanto possibile, in caso necessità particolari; se per esempio qualcuno è cerca lavoro, attraverso lo sportello può dare la possibilità di partecipare all'orientamento e alla stesura del curriculum. Oppure può dare dei consigli, per esempio nella relazione con la scuola, facendo un po' da collante. Secondo gli operatori, questo supporto si è rivelato molto utile, anche perché nella maggioranza dei casi i genitori arrivano da zone rurali dei vari paesi, della Cina o del Marocco per esempio, quindi sono poco scolarizzati. Per questo motivo le riunioni d'orientamento organizzate da ASAI sono uno strumento valido per un momento delicato come la scelta della scuola superiore, per comprendere come funziona e le caratteristiche di ogni livello, perché non tutti sono informati a riguardo e a volte non sanno come funzionano le pratiche d'iscrizione, e in questo l'associazione svolge un ruolo importante.

I laboratori

I laboratori in ASAI sono tenuti dai vari animatori ed operatori e si svolgono dopo il momento dei compiti. ASAI crea dei laboratori che si possano avvicinare alle esigenze del territorio puntando come sempre sulla socializzazione, il rafforzamento della buona convivenza, del divertimento dando la possibilità di imparare qualcosa di nuovo e stimolante.

Il legame col territorio si deve rispecchiare anche nella attività proposte perché il quartiere è innanzitutto persone, relazioni e scambi. Infatti ASAI organizza per esempio un laboratorio di cucito tutto al femminile, in cui ragazze e donne possono condividere e scambiarsi opinioni su temi e argomenti che le toccano da vicino, in armonia e libertà.

Durante l'intervista è emerso che molti laboratori si concentrano principalmente su gioco, movimento, creatività e attività manuali.

Molte delle attività sono incentrate sulla psicomotricità, la coordinazione, il gruppo e la relazione ed alcuni esempi sono costruzioni, danza, scacchi, roller, calcio, giocoleria circense, e si prediligono le uscite all'aria aperta quando è possibile. Inoltre Marta puntualizza che in seguito alle difficoltà di trovare un laboratorio adatto ai ragazzi cinesi, meno propensi ad attività di movimento o artistici, con gli scacchi hanno trovato un modo per farli partecipare e anche questo è un sinonimo di accoglienza.

I giochi inoltre sono parte integrante del percorso formativo della persona e hanno principalmente lo scopo di rendere un gruppo coeso, di fare squadra, di rafforzarne l'identità e favorire la comunicazione, permettendo la sensibilizzazione all'attenzione e all'accoglienza dell'altro. Inoltre il rispetto nei confronti delle regole e di tutti i giocatori consente di educarsi reciprocamente e imparare a gestire eventuali conflitti.

Non bisogna poi dimenticare che il gioco è sempre un'occasione per il conduttore di osservare le caratteristiche dei singoli ragazzi e le dinamiche di comunicazione del gruppo. Ma per far giocare bene i bambini e i ragazzi, l'adulto deve trasmettere la propria voglia di giocare e vivere l'esperienza come una cosa seria, non superficiale.

L'attività ludica, nella sua universalità, diventa uno strumento che si inserisce perfettamente in contesti multiculturali, infatti anche se ne conosciamo diversi, l'idea del giocare è comune a tutti.

ASAI organizza dei laboratori anche il sabato mattina, diventando luogo di sperimentazione e creatività, attraverso la scrittura creativa, tecniche digitali e la musica.

Il laboratorio scrittura creativa può aiutare i ragazzi a dare spazio alla fantasia, ad avere maggiori competenze linguistiche ma anche ad aprirsi, a conoscere sé stessi, comunicare e confrontarsi, mettendosi in gioco con la scrittura come arte liberatrice e portatrice di consapevolezza.

Molto stimolante è il laboratorio di audio produzione visiva, che mette in gioco arte e informatica col tema degli animali in movimento: i ragazzi si sono cimentati nel disegno e la colorazione di diversi animali, che grazie all'aiuto di un tecnico sono stati inseriti all'interno di un video che mostra le rappresentazioni dei bambini in movimento e a ritmo di musica.

E restando in tema di movimento si può ricordare il corso di danza e percussioni africane, che fa divertire ed esprimere i ragazzi attraverso musica e ballo di altre culture.

Attraverso questi laboratori si può capire la filosofia di ASAI basata sulla partecipazione, sulla socialità e sull'essere attivi. Infatti anche dal punto di vista della cittadinanza attiva, ASAI organizza sfilate e parate nel quartiere per farsi sentire e vedere all'esterno delle mura, ma sempre in stile di festa in modo sano e propositivo, non in forma di protesta. Tuttavia, come conclude Marta, ASAI si impegna ogni giorno per formare cittadini più attivi attraverso un lavoro dietro le quinte di partecipazione e intercultura.

Progetto Rom, Sinti e Camminanti

Come già accennato, ASAI è attivo in diverse scuola attraverso alcuni laboratori interculturali; grazie al contributo di Guillermo, operatore ASAI, è stato possibile approfondire il progetto per l'inclusione di bambini e adolescenti Rom, Sinti e Camminanti che si svolge nelle scuole elementari e medie dell'I.C. Leonardo Da Vince in zona Falchera e nella scuola media Ignazio Vian in zona Valletta.

Questo progetto è promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e svolto in collaborazione con il MIUR ed è attivo nelle maggiori città d'Italia. Al momento a Torino esistono 4 aree di sosta attrezzate in cui abitano poco più di 600 Rom e Sinti, la cui maggioranza è al di sotto dei 10 anni. Inoltre si contano circa un migliaio di persona che abitano campi non autorizzati.

Secondo l'operatore la realtà rom è molto disomogenea e dipende dall'aderenza al patto sociale. Molti di questi ragazzi abitano in campi e hanno una scarsa igiene personale, altri abitano in case popolari e sono assolutamente integrati con i coetanei italiani. Per quanto riguarda la scuola si registra una maggior frequenza nella scuola elementare e nel passaggio alla scuola media una forte dispersione. Il motivo secondo l'operatore è ancora incerto, tuttavia potrebbe riferirsi al minor carico di responsabilità che i più piccoli hanno rispetto ai ragazzi più grandi, che a 12 anni sono considerati abbastanza grandi da iniziare a lavorare e a costruirsi un gruppo familiare¹³⁶.

¹³⁶ Cfr. *Gli insediamenti dei Rom e dei Sinti a Torino*, <http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/nomadi/dati/insediamenti.pdf>.

Inoltre anche a livello di apprendimento, secondo Guillermo alcuni bambini a scuola sono in pari coi compagni di classe, altri invece in quinta elementare non sono alfabetizzati.

In questo caso è fondamentale il lavoro sulla relazione e l'attenzione con l'altro, ascoltando le sue esigenze; il lavoro sul gruppo viene poi di conseguenza, ma l'operatore deve mettersi molto in gioco, abbandonare i pregiudizi, relazionarsi in modo autentico e collaborare con i professori.

Uno dei progetti in atto in una scuola media è il laboratorio per la produzione di un giornalino, dove i ragazzi si dividono in gruppi, in base agli argomenti di interesse. Da un lato viene fatto un lavoro più tecnico di progettazione dell'articolo, come l'impostazione della struttura, la scaletta, la scelta di titolo e immagini. Dall'altro c'è un impegno nella ricerca su un determinato tema, seguito da un importante momento di discussione, che ha lo scopo di rafforzare il gruppo classe. Per Guillermo questa è la fase di maggior rilevanza, dove i ragazzi imparano a raccontare, opinare, manifestarsi, confrontarsi e a gestire i disaccordi. È anche un momento in cui emergono le emozioni che, come ricorda, vanno gestite con umanità e sensibilità, facendo ragionare i ragazzi su cosa provano e perché.

L'operatore conclude spiegando che, essendo una realtà così particolare, non c'è ricetta giusta per questi progetti nelle scuole e probabilmente non tutti i ragazzi avranno possibilità di riscatto, ma se si riesce a dare una possibilità in più anche solo a due o tre sarà un buon risultato.

3.4 Italiano come seconda lingua

Maria è coordinatrice e docente dei corsi di italiano come seconda lingua in ASAI. I corsi sono tenuti da altre 7 volontarie e vi partecipano 32 ragazzi alcuni dei quali arrivati da poco in Italia, o comunque con difficoltà nella lingua; infatti i livelli affrontati nella sede del Cantiere S.O.S. sono principalmente di alfabetizzazione, A1 e A2.

I laboratori sono partiti all'insegna del gioco e dell'incontro tra le diverse culture con ragazzi provenienti da Cina, Marocco, Egitto, Somalia, Perù e Bangladesh.

In un contesto così interculturale secondo Maria è meglio che i gruppi-classe siano organizzati in modo eterogeneo sia per livello che per provenienza. In questo tipo di classi la cultura di riferimento ha un ruolo importante perché i ragazzi vengono da condizioni e modi di apprendimento molto diversi.

A tal proposito, secondo l'antropologo e psicologo olandese Geert Hofstede¹³⁷ è importante il grado di evitamento dell'incertezza; secondo l'autore esistono culture caratterizzate da una società ad alta tollerabilità di incertezze, all'interno delle quali si formano degli studenti che si sentono più a loro agio in situazioni non strutturate di apprendimento, senza obiettivi precisi, senza scadenze rigide e dove il disaccordo intellettuale è considerato uno stimolo.

Invece i ragazzi che crescono in società fortemente strutturate e che non tollerano l'incertezza, preferiscono giungere al risultato preciso e corretto tramite compiti di routine e per gradi.

¹³⁷ Cfr. G. Hofstede, *Cultural difference in Teaching and Learning*, Amsterdam, International journal of Intercultural Relation, Elsevier, 1986, pp. 301-320.

È quindi opportuno che l'insegnante sia cosciente di queste differenze se opera in una classe eterogenea, poiché per esempio, se viene dato un "compito che invita a dar più di una risposta, esso potrebbe essere la causa di un potenziale disagio per studenti che arrivano da culture che enfatizzano compiti di apprendimento altamente strutturati"¹³⁸ o viceversa. Tra le principali difficoltà nella gestione del processo di apprendimento in una classe interculturale, è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni ed esterni all'apprendente e all'essere umano, che rendono talvolta imprevedibile il percorso didattico in corso.

Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la diversità dei tragitti e delle storie che connotano fortemente il processo di acquisizione e di apprendimento¹³⁹.

Maria sottolinea predisposizione delle eterogenee per il *cooperative learning*, perché porta a risultati migliori sia dal punto di vista dell'apprendimento, che delle relazioni in classe.

Il *cooperative learning* infatti, secondo i fratelli teorici di questo metodo, David e Robert Johnson, insieme ad altri studiosi come Keagan e Houlbec¹⁴⁰, sembra in parte aiutare a risolvere i problemi dalla società di questi tempi, in particolare il vuoto del processo di socializzazione, la trasformazione dell'economia e della scienza, i cambiamenti demografici e la società multiculturale.¹⁴¹

¹³⁸ Cfr. Y. Sharan, *Op. Cit.*, p. 30.

¹³⁹ Cfr. P. Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet, 2002, in G. Favaro, *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*, Italiano LinguaDue, 2009.

¹⁴⁰ Cfr. D. W. Johnson, R.T. Johnson, E. J. Holubec, *The nuts and bolts of Cooperative Learning*, Edina, Interaction Book Company, 1994.

¹⁴¹ Cfr. M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996, p. 16.

In primo luogo il processo di socializzazione, i mutamenti strutturali e le complesse esigenze della società industriale e post-industriale hanno frantumato il ruolo decisivo che un tempo era affidato al nucleo familiare come luogo di scambio e comunicazione. E il *cooperative learning* può essere una buona base di appoggio per questo problema perché punta a rafforzare le amicizie e la capacità di lavorare in gruppo tramite una buona comunicazione.

Per quel che riguarda i cambiamenti della società dal punto di vista economico e scientifico, nell'ultimo secolo essi sono stati molti rapidi e hanno creato un sistema di interdipendenza e cooperazione tra stati, quindi è opportuno che i ragazzi imparino ad essere flessibili e a lavorare bene con gli altri.

Infine, dove la società è sempre più dominata da comportamenti di individualismo, auto-affermazione e sfruttamento reciproco, l'apprendimento cooperativo si propone come rampa di lancio per un'educazione interculturale, dedita alla collaborazione.

L'apprendimento cooperativo favorisce inoltre l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia e l'uso di competenze interpersonali.

L'interdipendenza positiva è utile non solo a livello di apprendimento poiché sprona tutti a fare meglio per un risultato di gruppo, ma soprattutto per la formazione delle relazioni positive e serene, fondamentali in un contesto interculturale. In una sorta di circolo virtuoso le relazioni positive promuovono un impegno per obiettivi e un maggiore equilibrio psicologico e questo equilibrio promuove un maggiore impegno per migliorare i rapporti interpersonali.

Attraverso l'interazione faccia-a-faccia, i membri del gruppo si preoccupano di mantenere una comunicazione di buona qualità, agiscono in modo tale da favorire lo scambio della fiducia e sono motivati a impegnarsi per il bene comune¹⁴².

Assistendo alla lezione di Maria, ho notato che questo metodo in un contesto interculturale dà i suoi migliori frutti. I ragazzi si aiutano tra di loro, soprattutto quelli ad uno stadio di conoscenza della lingua più avanzato nei confronti dei nuovi arrivati.

Infatti Maria ricorda che tra le pareti dell'aula gialla i ragazzi imparano e contemporaneamente insegnano, sentendosi attori in prima persona del loro processo di apprendimento.

È opportuno sottolineare che, nonostante questo approccio, a livello culturale rimangono delle differenze: secondo Maria i ragazzi arabofoni partecipano in modo molto attivo, parlano, “si buttano” ed interagiscono anche se non interpellati. I ragazzi cinesi invece, hanno un tempo silente molto lungo, in cui faticano a parlare anche su richiesta. Tuttavia sono molto precisi nell'ortografia e nella scrittura, mentre invece gli arabofoni hanno grosse difficoltà con le vocali all'interno delle parole, oppure, come ho potuto osservare un ragazzo durante la lezione aveva iniziato a scrivere da destra, ma forse è solo questione di abitudine.

Come ci ricorda Graziella Favaro, il docente di italiano L2 della classe multiculturale e plurilingue si trova ad agire sempre di più come equilibrista. Esso si trova a decostruire e smontare acquisizioni appena delineati, che non hanno così modo di sedimentarsi. Ci si è appena fatti una certa idea,

¹⁴² Cfr. M. Comoglio, *Il cooperative learning*,

https://www.formazionescienze sociali.unisalento.it/c/document_library/get_file?uuid=94043d08-402f-4167-8842-308f24ee1b3c&groupId=886128.

sulla base di una concreta osservazione sulle modalità e difficoltà di apprendimento da parte di sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che “un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smontare, con le sue *performance*, le fragili rappresentazioni da poco elaborate”¹⁴³.

Tutto ciò per sottolineare che le differenze anche in ambito linguistico possono essere una sfida e uno stimolo per tutta la classe per apprendere in modo cooperativo.

Infatti, spiega Maria, i ragazzi provenienti da diverse nazionalità, grazie alla divisione in classi eterogenee e al rispetto che insegna questo metodo, tendono a non parlare nella loro lingua madre (cosa che invece avveniva nelle classi monoculturali), ma comprendono di essere in un contesto in cui è necessario capirsi tra tutti. Il ruolo dell'insegnante in questi casi dev'essere quello di *manager* che dirige le attività didattiche, anziché quello di esperto; invece di essere fonte di idee e soluzioni egli interviene per rafforzare la collaborazione e le competenze comunicative.

Per quel che riguarda le attività pratiche durante le lezioni si gioca, si scherza, ma l'attenzione e il rispetto sono alla base delle interazioni in ASAI e quando si fa lezione non vola una mosca.

Le attività proposte sono diversificate, per i ragazzi un po' più avanzati c'è lo *storytelling* e l'arte del raccontarsi, che ha una funzione non solo linguistica, ma anche di ascolto, conoscenza e liberazione in un'ottica di reciprocità. Si usano anche strumenti multimodali, come le canzoni o i film. A tal proposito Maria porterà il gruppo al cinema a vedere *My name is Adil*, la storia della migrazione di un ragazzo marocchino, ed è molto curiosa di

¹⁴³ Cfr. G. Favaro, *La Lingua Per Riuscire - L'apprendimento Dell'italiano nello Studio Nella Classe Eterogenea* www.bildung.suedtirol.it/download_file/view/3192/902/.

vedere la reazione dei bambini cinesi. Ma questa uscita rientra in un'ottica che va al di là della didattica e punta a rafforzare il gruppo e creare amicizie. Dal punto di vista didattico, Maria evita sempre le lezioni frontali, affidandosi ad attività ludiche e di conoscenza di sé stessi, oppure al metodo *Total Physical Response* (TPR) di James Asher¹⁴⁴. Il TPR costituisce una valida strategia che sostiene l'alunno neoarrivato nel faticoso lavoro di decodifica e analisi della lingua. In questo metodo l'insegnante dà un comando allo studente e il comando deve essere associato al movimento corrispondente, per esempio al comando: «Alzati», l'insegnante si alza e invita lo studente a imitarlo. Il TPR prevede quindi il rapporto tra lingua e il movimento fisico cosicché il significato delle parole nuove sia immediatamente comprensibile. Questa relazione diretta facilita inoltre quello che Asher chiama *Ipotesi di apprendimento al primo tentativo* (*First Trial Learning Hypothesis*). L'autore sostiene che apprendere al primo tentativo, senza sforzo, produce le condizioni ottimali per una memorizzazione a lungo termine senza dover ricorrere a noiose ripetizioni.¹⁴⁵

Questi metodi sono utili anche perché a livello umano sono più universali e non vanno a confondere ragazzi che hanno differenti scolarizzazioni e metodi di apprendimento. Infatti Maria ricorda che il metodo di apprendimento italiano è di stampo occidentale, basato su schemi e mappe concettuali per esempio, e molto distante dai metodi di apprendimento asiatici o arabi e spiega per esempio che in Marocco si usa molto studiare a memoria, concetto invece abbastanza superato in Italia.

¹⁴⁴ Cfr. J. Asher, *Learning Another Language Through Actions*, California, Sky Oaks Productions, 2012.

¹⁴⁵ Cfr. A. Mastromarco, *A scuola: giocare, costruire, fare per ... imparare l'italiano con il metodo TPR!*, <http://www.tpr-world.com/>.

Secondo l'insegnante è fondamentale aiutare i ragazzi nell'apprendimento della lingua, ma lo è ancora di più imparare a conoscerli e far sì che loro conoscano sé stessi.

Tra le attività di conoscenza del sé a Maria piace in particolare partire dalla geografia e dalle cartine: molti ragazzi anche di 12-13 anni non sanno collocarsi all'interno della cartina geografica italiana. Maria ricorda il momento in cui la classe ha scoperto che l'Iran non è poi così distante dalla Cina e spiega che quel giorno lo sguardo tra due ragazzi, Lisi e Shahrzad è in qualche modo cambiato.

Altro tema amato sono le emozioni: infatti è importante per la comunicazione che sappiano esprimere e riconoscere i loro sentimenti.

Dal punto di vista didattico Maria spiega che ha notato un'enorme differenza nei comportamenti dei ragazzi tra scuola ed extra-scuola. Parlando coi professori infatti è emerso che alcuni ragazzi assumevano degli atteggiamenti decisamente negativi e sembrava che il loro apprendimento a scuola fosse più lento degli altri, mentre invece in ASAI ciò non si notava affatto, anzi tutto l'opposto.

Maria spiega questo comportamento riferendosi alla teoria di Stephen Krashen¹⁴⁶ riguardo il filtro affettivo. Secondo questa ipotesi, Krashen spiega perché lo stesso studente sembra poter apprendere diversamente a seconda del contesto o dell'insegnante. Il filtro affettivo è come una sorta di muro che viene alzato in momenti di ostilità, stress, o mancata sintonia con l'insegnante ed ostacola il tentativo di apprendimento.

In situazioni di armonia, tranquillità, serenità, in una situazione emotiva favorevole il filtro facilita l'apprendimento e la memorizzazione.

¹⁴⁶ Cfr. S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of California, file:///C:/Users/Arian/Downloads/Communicative%20Approach%20by%20Stephen%20Krashen.pdf.

Nella classe di italiano L2 in ASAI, l'ambiente più informale e senza valutazione concede ai ragazzi di sentirsi a proprio agio e poter apprendere senza vergognarsi.

Quest'ultima caratteristica fa comprendere il contesto di armonia e socializzazione in ASAI, che è essenziale in generale in un ambiente interculturale.

Conclusion

L'obiettivo di questo lavoro è quello di poter mettere in evidenza alcune pratiche educative legate all'interculturalità, le quali possono essere sfruttate per dare una risposta alle difficoltà e alle conflittualità che affliggono le società contemporanee e anche la realtà torinese. Anche la città di Torino infatti si è trovata a far fronte al crescente numero di migranti ed a gestire episodi di razzismo e discriminazione nei confronti di quest'ultimi, in mondo sempre più globalizzato.

Nella prima parte della dissertazione è stato mostrato che l'uomo è sempre stato incline allo spostamento e alla migrazione, fenomeno che nasce nella preistoria e prosegue, per svariati motivi, fino ai giorni nostri. Sono stati poi delineati alcuni temi conflittuali che caratterizzano la società globalizzata contemporanea, come la disuguaglianza economica e il razzismo e il ruolo che lo straniero si trova a coprire al suo interno.

Nel secondo capitolo, oltre alla funzione della scuola, a causa del suo ruolo primario come istituzione di accoglienza, sono stati descritti i metodi, le teorie e pratiche educative interculturali, che hanno lo scopo di avvicinarsi ed immedesimarsi nell'altro, diffondendo un messaggio di ascolto, dialogo e la promozione delle differenze culturali.

I metodi usati in campo interculturale, tra cui quello comparativo, decostruttivo, del decentramento, della restituzione culturale, ludico e dell'azione, fanno da base alle pratiche utilizzate. Esse includono l'apprendimento cooperativo, l'attivismo pedagogico e l'uso della scrittura, della narrazione, del teatro, del corpo e della comunicazione.

Lo sfondo e scopo comune alle pratiche evidenziate è sempre il principio della differenza che si rispecchia come rispetto e amore nei confronti del diverso e dell'emarginato. Ad esso si aggiunge il principio del pluralismo, che è rappresentato da un pensiero dinamico che consente di abbracciare le diversità e la pluralità di lingue, idee e fedi diverse con cui siamo sempre più abituati a convivere.

Queste premesse pedagogiche hanno creato una solida base per l'ultimo capitolo, che descrive l'analisi di un vero e proprio contesto interculturale su suolo torinese, ossia l'opera dell'associazione di volontariato ASAI nel quartiere di Porta Palazzo. Grazie alle interviste agli operatori e all'osservazione attiva svolta personalmente tramite l'attività di volontariato, sono state delineati i metodi e le pratiche educative adottate da chi lavora con ragazzi di tante nazionalità diverse sotto lo stesso tetto.

In questo modo è emerso che ASAI è il luogo delle differenze e dell'accoglienza, a partire dalla struttura organizzativa che prevede la stretta collaborazione tra operatori e volontari, che hanno età, disponibilità e qualità differenti, che si occupano di bambini e ragazzi di diversa origine e provenienza. È proprio grazie all'impegno nell'intrecciare persone e culture così diverse che ASAI ha potuto organizzare attività di doposcuola, quindi aiuto-compiti e laboratori, i progetti di inclusione nelle scuole e il corso di italiano come seconda lingua.

Gli ingredienti interculturali di questa associazione sono la cooperazione col territorio e l'attenzione alle sue esigenze, il dialogo e l'ascolto reciproco, il lavoro di gruppo, l'attenzione e il rispetto dell'altro e delle relazioni instaurate; tutto ciò rende possibile non solo la pacifica convivenza delle

più svariate culture, ma la voglia di stare insieme indipendentemente da esse.

In conclusione, in un mondo che, piaccia o meno, è destinato a ospitare sempre più culture diverse in spazi ravvicinati, molte delle caratteristiche sopracitate, come il dialogo, l'ascolto e lo scambio reciproco e autentico dovrebbero essere acquisite da ogni cittadino che creda nei principi di uguaglianza, tolleranza e pace.

Bibliografia

Allemann Ghionda, Cristina, *Comparaison internationale en science de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, Friburg, Bulletin pour la recherche interculturelle, 2003.

Asher, James, *Learning Another Language Through Actions*, California, Sky Oaks Productions, 2012.

Balbo, Marcello (a cura di), *Migrazione e piccoli comuni*, Milano, F. Angeli, 2015.

Cambi, Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2015.

Id., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carrocci, 2001.

Chang, Ausilia Hiang-Chu, Checchin, Marta, *L'educazione interculturale: prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, Roma, LAS, 1996.

Claris, Sonia, *A scuola di intercultura: proposte educative e didattiche*, Brescia, La Scuola, 2002.

Comoglio, Mario, Cardoso, Miguel Angel, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996.

Dal Fiume, Giorgio, *Un'altra storia è possibile: scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.

Damiano, Elio, *Homo Migrans*, Milano, F. Angeli, 1998.

Dusi, Paola, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale: verso una pedagogia dell'Intercultura*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.

Favaro, Graziella, *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*, Milano, in “Italiano LinguaDue”, 2009.

Favaro, Graziella, Luatti, Lorenzo (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Milano, La Melagrana, 2004.

Pinto Minerva, Franca, *L'intercultura*, Bari, Laterza, 2005.

Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 1971, trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.

Gamelli, Ivano, *A scuola in tutti i sensi, per una pedagogia del corpo*, in Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio”, Milano, 2013.

Gobbo, Francesca (a cura di), *Cooperative learning nelle società multiculturali, una prospettiva critica*, Milano, UNICOPLI, 2010.

Id., *Pedagogia interculturale, il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carrocci, 2012.

Granata, Anna, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci Faber, 2016.

Hofstede G., *Cultural difference in Teaching and Learning*, Amsterdam, International journal of Intercultural Relation, Elsevier, 1986.

Isidori, Emanuele, *Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, in “Formazione, Lavoro, Persona”, n. 21, 2017.

Johnson David, Johnson Roger, Holubec, Edythe, *The nuts and bolts of Cooperative Learning*, Edina, Interaction Book Company, 1994.

- Krashen, Stephen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Amsterdam, Elsevier, 1982.
- Livi Bacci, Massimo, *In cammino, breve storia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Mancini, Tiziana, *Psicologia dell'identità etnica*, Roma, Carocci, 2006.
- Milani, Lorena, *Competenza pedagogica e progettualità educative*, Brescia, Morcelliana, 2017.
- Nanni, Antonio, Curci, Stefano, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, Missionaria Italiana, 2005.
- Nigris Elisabetta., *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori, 1996
- Rey, Micheline, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle*, (1984) trad. it., *Formare gli insegnanti all'educazione interculturale*, Strasburgo, Ed. Consiglio d'Europa, 1984.
- Santerini, Milena, *Intercultura*, Milano, La Scuola, 2003.
- Zoletto, Davide, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, F. Angeli, 2012.

Sitografia

ASAI, www.asai.it

Associazione Internet degli Emigrati Italiani,
<http://www.emigrati.it/Emigrazione/Emiamerica.asp>

Associazione per gli studi giuridici sull'immigrazione,
<http://www.asgi.it/wpcontent/uploads/public/raccomandazione.n.18.84.pdf>

BBC News, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/6445941.stm>

Bildung Suedtirol,
www.bildung.suedtirol.it/download_file/view/3192/902/

Cattedra Unesco - Unesco Chair, http://www.unescochair-iuav.it/wp-content/uploads/2015/01/UR-AN_Bettin-Cela_def.pdf

Comune di Torino, <http://www.comune.torino.it/>

Dipartimento di Giurisprudenza, di studi politici e internazionali, Università di Parma, http://gspi.unipr.it/sites/st07/files/allegatiparagrafo/10-05-2016/1_favaro._raccontarsi_e_raccontare_per_fare_intercultura.pdf

Educazione&Scuola,
http://www.edu.lascuola.it/newsletter/20150306_SS2_approfondimenti/Scienze-Umane/Allegato2.pdf

Enciclopedia Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/movimenti-migratori_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/movimenti-migratori_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

Istituto nazionale di statistica, <http://www.istat.it/it/>

La SEI Editrice, <https://seieditrice.com/chiaroscuro/files/2011/10/UVII-Iper testo-A-Emigrazione-America.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali,
<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-ottobre-31102017.pdf>.

Senato della repubblica,
<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>

Sportello Immigrazione, <http://sportelloimmigrazione.it/richiedi-documenti/riciesta-cittadinanza-italiana.html>

TPR world, <http://www.tpr-world.com/>

Unimondo, www.unimondo.org/Guide/Politica/Xenofobia-e-razzismo

Unione Europea, https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_it

United Nation High Commissioner for Human Rights,
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf

Università degli studi di San Marino,
<http://web.unirsm.sm/masterdisagio3/AreaRiservata/zanetti/mod1zanetti.pdf>

Università del Salento,
https://www.formazionescienze sociali.unisalento.it/c/document_library/get_file?uuid=94043d08-402f-4167-8842-308f24ee1b3c&groupId=886128