## Sessioni Parallele

## Sessione B
## Migrazioni, transizioni demografiche, assetti lavorativi. Storie, politiche, modelli formativi

*Relazione introduttiva*
Agostino Portera

*Interventi*
Alessio Annino
Francesca Audino
Paolo Bianchini
Lisa Bugno
Laura Cerrocchi
Tiziana Chiappelli
Francesco De Maria
Manuela Ladogana
Zoran Lapov
Rosella Persi
Isabella Pescarmona
Adriana Schiedi
Paola Zini
Davide Zoletto

# Relazione introduttiva
# Competenze pedagogiche interculturali per la gestione di migrazioni, transizioni demografiche e assetti lavorativi

Agostino Portera
*Professore Ordinario - Università degli Studi di Verona*
*agostino.portera@univr.it*

Il mondo che abitiamo è radicalmente cambiato. Migrazioni, mobilità internazionale, aumento della popolazione e transazioni demografiche influiscono in maniera drastica sui settori vitali di ogni persona umana. Istituzioni, luoghi di vita, di apprendimento e di lavoro, sono caratterizzati da crescente globalizzazione, complessità e interdipendenza. La diversità, da elemento marginale, diviene sempre più una caratteristica stanziale e fondante delle società contemporanee; diversità che scaturisce non solo da differenti usi, costumi, lingue, religioni o colore della pelle, ma soprattutto da persistenti iniquità sul piano socio-economico e politico fra Paesi diversi o fra esseri umani degli stessi stati nazionali. In seguito di ciò, tutti i cittadini della terra necessitano di acquisire elementi adeguati per la comprensione delle situazioni modificate. Peraltro, diviene necessario e urgente imparare a gestire in maniera preparata conflitti (aumento di stereotipi e pregiudizi, esclusioni e discriminazioni) e opportunità (possibilità di incontro, di scambio e di arricchimento sul piano umano, culturale, politico, economico) connessi con tali radicali mutamenti. Soprattutto emerge un inderogabile *bisogno di educazione*: "There is a felt urgency – and it touches many aspects of our life – for education which helps citizen to live together in culturally diverse societies" (Coe, 2014, p. 9). Come elemento precipuo a tale preparazione, sempre più studiosi e istituzioni individuano la formazione alle *competenze interculturali* (Portera, 2022).

A tutt'oggi, fra le istituzioni maggiormente impegnate per la promozione di competenze interculturali, soprattutto troviamo il Consiglio D'Europa. I primi impulsi sono riscontrabili a partire dei suoi principi costitutivi, ossia la promozione di diritti umani, democrazia e il ruolo della legge per la salvaguardia di equità e giustizia. A partire dai primi documenti degli anni Settanta, la *Wroclaw Declaration on 50 Years of Cultural Cooperation* e la *Warsaw Declaration and Action Plan of the Heads of States and Government of the Council of Europe*, è stata indicata la cruciale importanza dell'educazione al dialogo interculturale per affrontare al meglio i molteplici mutamenti e la complessità all'interno e all'esterno dei Paesi europei. Tali e altri principi sono stati poi inclusi e sistematizzati nella *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Coe, 2010a). Sullo stesso argomento, il documento più significativo al riguardo è stato il *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity* (Coe, 2010b), laddove è stato sancito il ruolo del dialogo interculturale e delle competenze interculturali

come cruciali per salvaguardare lo sviluppo di diritti umani, democrazia e il ruolo delle leggi. Successivamente, il report *Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe* (Coe, 2011) sancisce la libertà di essere diversi, laddove le istituzioni educative di tutti gli stati membri. : «aim to develop intercultural competence as a core element of school curricula, and should aim to extend it beyond formal education to non-formal settings as well» (p. 23). Particolarmente significativo è anche il documento *Developing Intercultural Competences Throgh Education* (Coe, 2014), laddove le competence interculturali sono presentate come «a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: –understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; –respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; –establish positive and constructive relationships with such people; –understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference» (p.16). Infine, nonchè il recente documento del 2018, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture,* laddove gli autori ampliano e sostanziano l'importanza di acquisire competenze interculturali non solo a scuola ma in tutti i settori della vita civile. , identificandole in concrete attitudini, conoscenze, skills e azioni, che «together enable individuals to understand themselves and others in a context of diversity, and to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations from their own» (p.12). In tale documento sono anche indicate numerose azioni pedagogiche e approcci metodologici ritenuti valide e appropriate anche per per il loro sviluppo in svariati contesti compreso l'ambiente lavorativo.

Mentre per il mondo educativo e scolastico esistono numerosi studi, ricerche e indicazioni circa le competenze interculturali necessarie a dirigenti e insegnanti, quasi inesistente è il collegamento fra mondo produttivo aziendale e il paradigma pedagogico interculturale. attualmente la globalizzazione pare rivoluzionare i contesti lavorativi, specie il settore delle risorse umane, l'approccio al lavoro e l'identità professionale dei lavoratori. Da parte delle aziende, a tutt'oggi, una risposta a tali mutamenti è stata individuata nel *Diversity Management*, nato nel contesto statunitense, diffuso in molti Paesi industrializzati, ma ancora poco noto in Italia (De Vita, 2011). Poco noto è il significativo contributo che potrebbe ricavare il mondo del lavoro da educazione e pedagogia interculturale.

L'approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana (Portera, 2020, 2022): concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì *dinamica*, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come *opportunità di arricchimento* e di crescita personale e collettiva (l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti). L'approccio interculturale, di fatto, si colloca tra universalismo (sviluppare leggi, regole e principi etici comuni) e relativismo (diritto alla diversità), ma li supera

ambedue, aggiungendo la possibilità di educare a dialogo, confronto e interazione. Peraltro, la pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di incontro rispettoso e paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale.

In azienda sussiste grande necessità e urgenza di formazione alla pedagogia e alle competenze interculturali (CI). Poiché i concetti di comunicazione e CI sono stati sviluppati soprattutto in contesto lavorativo (Deadorf, 2009) si tratta di significare tali termini alla luce delle considerazioni pedagogiche interculturali, tenendo conto delle conoscenze e dei limiti acquisiti negli ultimi anni. Specie manager e personale coinvolti in rapporti multiculturali (differenze culturali, età, genere, abilità) necessitano di appositi corsi formativi al fine di acquisire CI indispensabili per gestire efficacemente la diversità. In contesto aziendale la formazione dovrebbe avvenire alla luce dei risultati delle ultime ricerche nel settore (Portera, 2013; Portera, Milani, 2019). Recentemente tali abilità e competenze sono state specificamente enucleate dalla ricerca effettuate presso il Centro Studi Interculturali di Verona da Balloi (2022), la quale ha il grande merito di avvicinare il Diversity Management con il paradigma della pedagogia interculturale, conducendo per mano l'educatore e il pedagogista ad operare in un settore poco conosciuto, ossia la realtà aziendale con cultura, tempi e bisogni specifici. Inoltre, agli operatori aziendali sono indicate specifiche CI ritenute indispensabili per gestire efficacemente la diversità nei contesti lavorativi.La ricerca, con impianto metodologico fondato principalmente sull'interazionismo simbolico, ha analizzato in profondità l'azione 34 manager e HR manager di 3 aziende di grandi dimensioni del nord Italia, mediante lo strumento dell'intervista semistrutturata. Peraltro, come tecnica di analisi dei dati, ha seguito la *qualitative content analysis*, con il supporto del software NVivo. Infine, le competenze interculturali sono state individuate anche con l'ausilio della *Sistematic Literature Review* sul tema del Diversity Management, dell'analisi pratica del Diversity Management e della considerazione dei modelli di Competenza Interculturale attualmente ritenuti più efficaci e idonei. Fra le CI più importanti vi sono: al *pensiero libero e autonomo*, essere consapevoli del proprio punto di vista (radicamento culturale; chiarezza dei propri obiettivi); all'*ascolto empatico* dei comportamenti, delle parole e delle emozioni dell'interlocutore (apertura e comprensione delle ragioni, esigenze e richieste dell'altro), riconoscendo stereotipi e pregiudizi; all'*accettazione* e al *rispetto interculturale*, fornendo agli interlocutori e a se stessi l'opportunità di svelarsi in modo autentico e congruente; alla *comunicazione* chiara, efficace, assertiva. (con-vincere = vincere con; cura della voce, della terminologia, della comunicazione non verbale e paraverbale). Tali competenze dovrebbero sfociare nella capacità di *gestione efficace dei conflitti,* che in ottica interculturale equivale all'*orientamento win-win*, ossia a costruire le premesse in cui ogni persona sia in grado, creativamente, di ricercare soluzioni vantaggiose per tutte le parti coinvolte.

## Bibliografia

Balloi C. (2022). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management.* Milano: Franco Angeli.

Council of Europe (2010a). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.* Strasburg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2010b). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2011). *Living together. Combining diversity and freedom in 21st century Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2014). *Developing Intercultural Competences Through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1. Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Deadorf D.K. (Ed.). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Vita L. (2011). *Il diversity management in Europa e in Italia*. *L'esperienza delle Carte della diversità.* Milano: Franco Angeli.

Portera A. (Ed.). (2013). *Competenze interculturali, Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale.* Milano: Franco Angeli.

Portera A., Milani M. (Eds.). (2019). *Competenze interculturali e successo Formativo*. Pisa: ETS.

Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale.* 2. Bari-Roma: Laterza.

Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale.* Bologna: Il Mulino.

# I contesti migratori e l'educazione interculturale: esempi di buone pratiche per l'integrazione nella città di Catania

Alessio Annino
*Professore Associato - Università degli Studi di Catania*
*alessio.annino@unict.it*

## 1. Il contesto e i dati

Le tragedie e i drammi quotidiani legati alle migrazioni contemporanee sono purtroppo la manifestazione più evidente di guerre, povertà, diritti negati e sfruttamento diffuso a livello globale. I dati del principio 2023 relativi all'immigrazione in Italia mostrano 5 milioni e 30mila cittadini stranieri residenti, 190 mila dei quali vivono in Sicilia (Istat, 2023), una regione che nel Mediterraneo è approdo primario per moltissimi uomini, donne e bambini. Il tema dell'integrazione diviene pertanto di fondamentale importanza, da un lato per riconoscere i diritti fondamentali e la dignità umana, dall'altro per prevenire gli scontri sociali, le paure e la spirale di odio crescente, principalmente per ragioni riconducibili al fondamentalismo culturale che si sta consolidando nell'Occidente, e particolarmente in Europa. La rilevanza dell'incontro con l'alterità si decanta nella curiosità di conoscere e approfondire, per salvaguardare quella dimensione legata all'indipendenza di pensiero e alla fenomenologia delle *culture altre* e della condivisione con esse. In questa prospettiva il dialogo interreligioso emerge in tutto il suo valore alla stregua del dialogo interpersonale, anzi esso è complementare in ottica di pace e convivialità. In epoca di multiculturalismo e crescente complessità, l'educazione interculturale affronta le nuove sfide del cambiamento, per corrispondere alle aspettative di generazioni di giovani e giovanissimi di tutte le etnie e per cercare di intervenire nei confronti della povertà educativa e di quella sanitaria, testimoniate costantemente dai report annuali SVIMEZ e OPS. Per la pedagogia interculturale in particolare, si conferma la necessità del pieno recupero e della promozione di una educazione alla convivialità e *all'altro* quale parte integrante dell'educazione allo *stare al mondo,* poiché un ambiente scolastico che coinvolga le comunità, i servizi di assistenza e i genitori può rivelarsi particolarmente positivo non solo per gli alunni provenienti da un contesto migratorio, ma per tutti gli alunni in generale e per la collettività in senso lato, considerando che la scuola deve "rendere i bambini consapevoli dell'importanza delle questioni interculturali nelle loro vite e nel mondo in generale" (Jacobsson, Layne, Dervin, 2023, p. 69).

## 2. Il processo di integrazione tra progettualità e problematicità

Nel percorso storico italiano, la presenza dell'Islam rappresenta l'esempio più noto e numericamente consistente di un pluralismo religioso che sempre è stato presente, e che in diverse tappe ha portato ad importanti riconoscimenti, specie nel periodo che va dal 1984 al 1995, che caratterizza proprio la "stagione delle intese" (Consorti, 2014), cominciata con la bozza di intesa del *Centro Islamico di Milano e Lombardia*, elaborata dall'*Usmi*, l'unione degli studenti musulmani in Italia (Guolo, 2000). Il processo di integrazione e di approccio all'Islam in Italia vede perfezionare una tappa decisiva il 1° febbraio 2017, quando è stato siglato al Viminale il *Patto nazionale per un Islam italiano* dal Ministro degli Interni Minniti e dai nove componenti del *Tavolo di confronto con i rappresentanti delle associazioni e delle comunità islamiche presenti in Italia.* Il *Patto* rappresenta dunque un accordo di enorme portata culturale, pedagogica e sociale, prima che politica in senso stretto, dal momento che fissa reciprocamente per lo Stato italiano e per le Comunità islamiche il *focus* sull'importanza del dialogo, dell'educazione interculturale e sulla volontà di annullare gli estremismi che minacciano la convivenza civile.

In particolare, citando direttamente il testo, si può notare come venga disposto che la volontà di integrazione sia da trasmettere alle generazioni future degli immigrati, ribadendo ancora una volta l'intenzionalità alla base delle scelte migratorie. Nel documento, infatti, si legge che il dovere comune è "Proseguire nell'organizzazione di eventi pubblici che attestino l'efficacia del dialogo interculturale sia valorizzando il contributo del patrimonio spirituale e culturale della tradizione islamica alla vita della società italiana, sia nella costruzione di percorsi di integrazione degli immigrati musulmani e di contrasto al radicalismo e al fanatismo religioso, agendo in sinergia con le istituzioni italiane. In tale ottica particolare rilevanza assumerà il ruolo delle giovani generazioni" (PNII, 2017, pp. 3-4). Il *Patto* assume quindi "un'importante funzione in ottica di *paidéia* democratica, allorché chiama alla responsabilità tanto lo Stato, quanto le Istituzioni di fede islamica e tutte le realtà del territorio, alla promozione del confronto aperto per promuovere la formazione degli Imam e dei Ministri di culto, in virtù della loro partecipazione diretta nelle comunità di riferimento e del loro impegno costante negli ospedali, nei centri di accoglienza, nelle carceri e nelle scuole di ogni ordine e grado" (Annino, 2020, p. 91). Per queste ragioni, è confermata l'importanza enorme di educare al corretto approccio alla sensibilità religiosa, ed è opportuno intervenire in una duplice prospettiva, che coinvolga da una parte i cittadini di tutte le etnie e tutte le istituzioni del territorio e, dall'altra, proprio i Ministri di culto, che costituiscono i punti di riferimento per le comunità raccolte attorno ad un credo religioso.

## 3. Le buone pratiche di integrazione a Catania

C'è bisogno di educazione interculturale. I clamori del mondo, le tensioni continue, le guerre, le migrazioni su vasta scala e le crescenti manifestazioni di intolleranza mostrano come oggi più che mai ci sia profonda necessità di educare alla cittadinanza, all'impegno, alla partecipazione, al digitale, all'*altro*; c'è insomma bisogno di pensare e di *fare* intercultura. Educare e formare i ministri di culto all'incontro e alla condivisione risulta oggi irrinunciabile, perché solo con la conoscenza e la disponibilità al dialogo si possono cominciare a diradare le nebbie che si formano attorno all'immigrato che, sconosciuto e lontano dai propri modelli culturali e di tradizione, viene con superficialità rivestito con gli scomodi panni del nemico.

Nella città di Catania, luogo fondamentale di interscambio del Mediterraneo, la Moschea della Misericordia, la seconda Moschea per dimensioni del Mezzogiorno dopo quella di Roma, rappresenta un esempio di integrazione piena, che traspone in prassi i percorsi paralleli di integrazione sociale e normativa rappresentati nella fig.1. Infatti, grazie alle sue numerose attività in campo sociale, aperte a tutti i membri della comunità, non solo a quelli di fede islamica, essa opera in prospettiva interculturale con un chiaro riferimento all'articolazione *appartenenza-consapevolezza-responsabilità-partecipazione* verso il riconoscimento dell'alterità; grazie a ciò, l'azione concreta della Moschea permette di maturare la valorizzazione delle differenze e di guidare alla cittadinanza piena e consapevole.




Fig.1: Integrazione normativa e sociale (Annino 2022)

Nel concreto, la Comunità Islamica di Sicilia organizza periodicamente seminari incentrati sul razzismo, sul multiculturalismo e sul dialogo interreligioso, in

particolare per le scuole; promuove il ruolo dell'impegno e del volontariato sociale, e inoltre ha attivato un *help desk* presso la Moschea, al quale molti cittadini stranieri e/o rifugiati e richiedenti asilo si rivolgono per chiedere assistenza e orientamento nella traduzione dei documenti e nel disbrigo delle pratiche legate al loro status, per l'Accordo di Integrazione, per l'avvio di attività commerciali, per la locazione di immobili, per l'orientamento scolastico e per usufruire del sistema sanitario. Nel dettaglio, la Moschea di Catania:

– offre più di 400 pasti regolari al mese per i bisognosi di tutte le etnie, la maggior parte di loro cittadini italiani;
– organizza regolarmente attività di doposcuola per più di cento bambini di tutte le etnie;
– organizza attività sportive interetniche;
– gestisce attività socio-culturali e ricreative per i bambini di tutta la comunità (Cis, 2022).

Quanto illustrato in sintesi relativamente all'impegno civico della Moschea di Catania conferma come educare alla cittadinanza interculturale, oggi, debba essere parte di un progetto di vita ad ampio raggio, che preveda l'acquisizione di competenze specifiche, il cui orientamento si ritrova nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* e nei documenti del MIUR, *Diversi da chi?* del 2015 e *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, del* 2014. Un processo di integrazione presenta certamente difficoltà a vari livelli, in cui emergono i problemi legati alla comunicazione, alla conoscenza dei linguaggi, ai codici condivisi, alla rappresentazione dei significati nei contesti in cui avviene l'interazione tra consociati, e l'impegno diretto di tutte le istituzioni consente di trascendere ogni barriera, ideologica e non.

In epoca di forte multiculturalismo e complessità, l'educazione interculturale è chiamata ad affrontare le nuove frontiere di culture in continuo mutamento, per corrispondere alle attese di generazioni di giovani e giovanissimi, sempre più proiettate in uno scenario dove le distanze geografiche sono sfumate e le l'incontro con l'alterità è molto più frequente.

## Bibliografia

AL-Ajmi A. (2014). The Umayyads, in Muhammad. In C. Fitzpatrick, A. Walker (Eds.), *History, Thought, and Culture: An Encyclopedia of the Prophet of God* (2 vols.). ABC-CLIO.

Allemann-Ghionda, C. (2015). Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes. In T. Matejskova, M. Antonsich (Eds.), *Governing through Diversity. Global Diversities* (pp. 125-142). London: Palgrave Macmillan.

Annino A. (2022). *L'educazione al civismo nella società contemporanea. Prospettive partecipazione intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Campanini M. (2022). *Introduzione alla filosofia islamica*. Roma-Bari: Laterza.
Comunità Islamica di Sicilia (2022). *C.I.S. Relazione attività 2022.*
Consorti P. (2014). 1984-2014: le stagioni delle intese e la "terza età" dell'art. 8, ultimo comma, della Costituzione. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1, 91-119.
Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
Gundara J. (2015). *The Case for Intercultural Education in a Multicultural World*. Mosaic Press.
Guolo R. (2000). La rappresentanza dell'Islam italiano e la questione delle intese. In S. Ferrari (Ed.), *Musulmani in Italia: la condizione giuridica delle comunità islamiche*. Bologna: Il Mulino.
ISTAT (2022). http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1 11/2022.
Jacobsson A., Layne H., Dervin F. (2023). *Children and Interculturality in Education*. London: Routledge.
Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale. Varcare steccati nel tempo del pluralismo*. Bologna: Il Mulino.

# Studio di caso sull'associazione "Baobab Experience" di Roma

Francesca Audino
*Professoressa a contratto - Sapienza Università di Roma*
*francesca.audino@uniroma1.it*

## 1. Introduzione e nota metodologica

Il contributo riguarda uno studio di caso su Baobab Experience (da ora in poi BE), una ODV[1] romana che presta aiuto ai migranti transitanti.

Nata nel 2015 per iniziativa spontanea di attivisti, BE è cresciuta al punto da prestare aiuto a 100.000 persone[2].

L'obiettivo iniziale della ricerca era di far luce sugli attuali flussi migratori, individuando il passato lavorativo, formativo e le condizioni familiari dei migranti. Alla luce dei dati emersi nella prima parte dell'indagine, si è tuttavia deciso di spostare il focus sui volontari, motore e cuore delle realtà, per indagare le motivazioni sottese all'adesione a BE.

La metodologia a cui si è fatto riferimento è stata la Grounded Theory Costruttivista, particolarmente flessibile e adatta a esplorare ambienti relazionali non definibili in modo statico (Charmaz, 2014). Gli strumenti utilizzati sono stati: interviste intensive a testimoni privilegiati[3]; focus group; documentazione archiviata da BE; letteratura di settore.

## 2. Quali migranti si rivolgono a BE e dove sono diretti

La maggior parte dei migranti provengono dal Corno D'Africa (Sudan, Eritrea, Somalia). Sono soprattutto giovani uomini ma – in particolare nei mesi estivi – arrivano anche famiglie, donne sole o con figli e Msna[4]. Rispetto alle mo-

1 Organizzazione di volontariato.

2 BE si è sviluppata come un'organizzazione *grass roots*, costituita, in modo trasversale, da donne e uomini di tutte le età e fedi. Nel tempo, oltre ai singoli cittadini, hanno cominciato a prestare aiuto piccole associazioni, laiche e religiose, sindacati, sezioni di partito, parrocchie, boys scout, centri sociali.

3 Sono stati intervistati: il presidente dell'associazione, l'ufficio stampa, un rappresentante legale che si occupa di orientamento e assistenza legale ai migranti e una psicologa di Medu (Medici per i Diritti Umani), con cui la ODV collabora.

4 Nei primi mesi del 2023 il numero di Msna è cresciuto proporzionalmente all'aumento degli sbarchi (fonte: Ministero degli Interni).

tivazioni di partenza e la tutela nel nostro paese, sostiene il Presidente dell'organizzazione:

> La divisione tra migranti economici e migranti politici è quanto di più fittizio ci siamo potuti inventare noi in Occidente. Nessuno si farebbe un anno nei lager in Libia o affronterebbe il Mediterraneo se non temesse di morire di fame o per la povertà assoluta a casa propria. Per molti migranti è quasi meglio morire perché c'è una guerra che non vedere tutti i propri familiari morire di fame.

Tale affermazione trova riscontro nelle parole di Chitussi: "Governare i flussi, distinguere tra rifugiati e migranti economici, stabilire anche con le migliori intenzioni chi, quanto accogliere sono operazioni che si inscrivono in un paradigma statuale che deve essere radicalmente ripensato" (Chitussi, 2019, p. 31).

Il livello di alfabetizzazione dei migranti in arrivo appare diminuito:

> prima arrivavano più laureati e comunque anche gli eritrei parlavano un po' di inglese, ora arrivano persone che parlano solo il dialetto del proprio villaggio: tu ti sei dato da fare per prendere il mediatore che parla tigrino, amarico o swailico e poi ti arrivano 7 persone che non parlano nessuna di queste lingue ma solo il dialetto del proprio villaggio[5].

In proposito l'aspetto che più si ignora della migrazione è la sua globalità e sistematicità:

> Ad esempio, dal Sudan e dall'Eritrea fuggono sia i ricchi che i poveri. Sono da poco arrivati insieme dal Sudan un ragazzo che faceva l'imbianchino e un altro che nel suo paese studiava chimica di laboratorio. Insieme a loro però sono arrivati un senegalese analfabeta e un tunisino che ha imparato l'italiano in quattro mesi e ora fa il cuoco[6].

I migranti che si rivolgono a BE sono diretti per lo più verso Olanda, Inghilterra, Belgio, Germania. Parte del motivo della sosta a Roma è dovuta al dover aspettare che parenti o amici che li attendono, inviino loro i soldi tramite Money Transfer per pagare dei Passeurs[7].

## 3. Focus sulla ODV: azioni messe in campo

Quando si presentano ai presidi, aperti tutto l'anno, i migranti ricevono un primo soccorso e vengono sottoposti a un colloquio conoscitivo[8].

5 Intervista presidente BE.
6 Intervista ufficio stampa BE.
7 Intervista presidente BE.
8 Il colloquio riveste grande importanza. La cura anche attraverso narrazioni può supportare la

Per i transitanti (circa il 98%), la ODV fornisce assistenza rispetto al raggiungimento delle frontiere:

> "Noi siamo i nemici numero uno dei trafficanti: forniamo un biglietto a basso costo e facciamo la fotografia del biglietto associandolo al nome del viaggiatore per tagliare le gambe ai trafficanti. Contestualmente, comunichiamo ai volontari del luogo di arrivo chi sta arrivando. Di fatto, garantiamo passaggi protetti attraverso una rete di solidarietà che si proietta anche di là del confine. Si assiste invece a scene che sfiorano l'illegalità da parte di chi dovrebbe rappresentare l'Unione europea quando al di là del confine francese a Ventimiglia, rimandano indietro i minori dichiarando che hanno più dell'età che hanno"[9].

La politica dell'accoglienza finisce per diventare una politica dell'esclusione e del respingimento che alimenta un discorso Stato-centrico che vede nello Stato un'entità 'naturale' e nella migrazione un fenomeno da controllare quindi una forma di devianza (Di Cesare, 2017).

Per i migranti che decidono di fermarsi, B.E. propone corsi di italiano e inglese, sportello legale, sportello psicologico, orientamento formativo e professionale, progetto di housing.

Oltre all'operatività, B.E. porta avanti un'importante opera di testimonianza e denuncia nei confronti delle istituzioni:

> "Se conducessimo esclusivamente un'azione di tipo compensativo senza ricordare costantemente che quello che facciamo ha natura umanitaria e quindi se ne dovrebbe occupare lo Stato, avremmo fallito. Il terzo settore non deve sostituirsi al welfare per cui paghiamo le tasse. La comunicazione e il lavoro di testimonianza sono veramente la seconda gamba di queste iniziative di volontariato perché la battaglia quotidiana per una narrazione veritiera è fondamentale"[10].

## 4. Focus sui volontari

Molti volontari, in virtù del loro background politico-sociale, provano con i migranti una solidarietà basata sul rispetto che alimenta la relazione di fiducia. In cambio dichiarano di ricevere "la soddisfazione di aiutare persone", "la relazione umana che si crea", "la *goccia nel mare* che però dà un senso a quello che si fa", "un lavoro di autoformazione continua e costante", "il valore della testimonianza,

motivazione a rilanciarsi dal punto di vista esistenziale ed è quindi centrale nella progettualità pedagogica (Vaccarelli, 2019).

9 Questa affermazione del presidente di BE trova riscontro anche nelle testimonianze dei medici di Medu.

10 Intervista ufficio stampa BE.

vale a dire che di questi temi se ne parli e se ne parli nel modo giusto, veritiero e corretto", "avere la soddisfazione di vedere l'impegno tradotto in fatti"[11].

I volontari attualizzano percorsi *di cura*: "La formazione e l'educazione diventano atti di cura e dunque possibilità di riscatto, di risalita, di emancipazione" (Vaccarelli, 2019, p. 246).

## 5. Categorie emergenti

Le categorie emergenti individuate sono:

1. necessità/importanza di assistere i migranti sia nel transito che nel processo d'integrazione sociale;
2. falso problema dei migranti che minano la sicurezza[12];
3. concretezza delle azioni portate avanti, apertura 24h/24 tutti i giorni, costruzione della relazione di fiducia, vedere il migrante come persona, importanza dell'operazione di denuncia e testimonianza;
4. educabilità in contesti di accoglienza, alfabetizzazione, percorsi professionalizzanti.

Partendo dall'analisi dei dati emersi nel corso delle interviste, si è riflettuto sulla possibilità di organizzare dei focus group al fine di ottenere una maggiore saturazione teorica (Charmaz, 2014) che possa contribuire a co-costruire una teoria sostantiva in grado di: migliorare la qualità delle pratiche d'accoglienza esportando il modello B.E. rispetto ai punti di forza; migliorare l'organizzazione interna del lavoro della ODV laddove necessario al fine di ottenere una migliore ottimizzazione del lavoro evitando il burn out di alcuni volontari.

In sintesi, la possibile teorizzazione *grounded* riguarda il vuoto lasciato dalla politica.

Il numero veramente esiguo dei migranti che decidono di fermarsi sottolinea l'inadeguatezza del sistema d'accoglienza italiano:

> si è visto con l'Ucraina di cui infatti neanche ce ne siamo accorti. L'accoglienza è avvenuta in un mese e mezzo riguardano lo stesso numero di migranti che normalmente sbarcano in un anno in Italia e neanche tendono a restare. Gli ucraini avendo la protezione automatica sono stati immediatamente inseriti nel circuito dell'accoglienza e se le persone non le vedi in

11 Stralci di interviste ai testimoni privilegiati.

12 Commenta il presidente: "Associare le parole immigrazione e sicurezza ha aperto la strada alla xenofobia e al razzismo alimentando un'idea di paura in maniera insensata. I migranti non portano il terrorismo ma scappano dal terrorismo dal momento che l'87% degli attentati nel mondo avvengono nei paesi da cui queste persone scappano. Investire in accoglienza conviene a tutti e quello sì che dà sicurezza".

> strada non te ne accorgi. Ora stanno uscendo diversi studi e analisi rispetto a una serie di quesiti inviati alle diverse Questure proprio per far emergere il dato della volontà, della consapevolezza di ritardare e ostacolare i procedimenti di riconoscimento dello status di rifugiato[13].

## 6. Conclusioni

La natura totalmente volontaristica è croce e delizia dell'organizzazione: se da un lato la gratuità amplifica etica e risultato, dall'altro, l'aggravio temporale e di responsabilità su persone che hanno *un altro lavoro* determina la legittimazione alla deresponsabilizzazione o, al contrario, al burn out totale[14].

Gli intervistati sottolineano come i progetti eccellenti realizzati con l'operato gratuito dei volontari, debbano far riflettere su quali esiti potrebbe ottenere lo Stato con personale specializzato e retribuito. Tuttavia, l'accento posto sulla condivisione delle problematiche e il livello di empatia tra volontari e migranti, fa sorgere il dubbio che sia proprio il carattere di 'volontarietà' a garantire quelle premesse di libertà e di riconoscimento in un modello di cittadinanza, indispensabile per conseguire determinati livelli di partecipazione e impegno.

Quest'esperienza, pur restando libera dal punto di vista dell'indirizzo, si deve quindi maggiormente strutturare e organizzare per ripartire le responsabilità in maniera più equa.

Il progetto educativo che coinvolge diverse categorie di persone (insegnanti, avvocati, mediatori, psicologi ecc.) si orienta verso un progetto esistenziale secondo un'opera di empowerment che passa non solo attraverso il rafforzamento delle competenze linguistiche e della formazione professionale, ma anche e soprattutto delle motivazioni personali, dello sviluppo del senso di autoefficacia, della capacità di analisi delle situazioni critiche e problematiche (Vaccarelli, 2019).

## Riferimenti bibliografici

Agamben G. (1998). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.

Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory.* London (UK): Sage Publication.

Catarci M. (2019). L'inclusione formativa e sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.

Cerrocchi L., Zannoni F. (2022). La mediazione culturale e il volontariato. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.

13 Presidente BE.

14 Ufficio stampa BE.

Chitussi B. (2022). Nuda vita e funzione biografica. Per una filosofia della migrazione. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
Di Cesare D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
Gorza P., Moschella R., Pasquale B. (2022). *Rapporto dalla frontiera alpina nord occidentale*. gennaio-aprile 2022.
Vaccarelli A. (2019). Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
Wilson D., Webwer L. (2008). Surveillance, risk and preemption on the Austalian border. *Surveillance & Society*, *5*(2), 124-141.

# La storia della scuola insegnata agli operai. Il sistema scolastico del passato come mezzo di formazione degli studenti lavoratori nei primi corsi delle 150 ore

Paolo Bianchini
*Professore Ordinario - Università degli Studi di Torino*
*paolo.bianchini@unito.it*

## 1. Le 150 ore e la sperimentazione di un modo nuovo di fare scuola

L'apertura dei corsi delle 150 ore, nell'anno scolastico 1973-74, aprì scenari decisamente innovativi, ma anche assai sfidanti, in relazione alla formazione degli adulti a scuola. I temi da affrontare erano complessi e di nuova formulazione: in primo luogo, si trattava di fornire ad adulti che da anni non studiavano o che non avevano mai conosciuto la scuola gli elementi della cultura di base; in secondo luogo, era necessario individuare temi e metodi didattici originali; quindi, era necessario istruire senza che i lavoratori studenti perdessero la motivazione e le energie per frequentare i corsi, i quali, sebbene riconosciuti ormai dai datori di lavoro, continuavano a richiedere grande impegno da parte loro; inoltre, era chiaro alle organizzazioni sindacali, nonché a molti insegnanti impegnati nelle 150 ore, che la formazione erogata nei corsi per gli studenti lavoratori non poteva essere solo di carattere contenutistico, ma doveva necessariamente essere anche politica. Infatti, come spiegava nel 1975 Gabriella Rossetti Pepe, in una delle prime rassegne dei corsi delle 150 ore organizzati dalla Federazione Lavoratori Metalmeccanici (FLM), partire dalla ricerca non rappresentava un'indicazione sufficiente per gli insegnanti. Era, invece, necessario "fare una distinzione tra la ricerca intesa come proposta didattica e la ricerca come proposta politico-didattica"[1]. La costruzione di una consapevolezza di classe negli studenti lavoratori era, quindi, tenuta in grande considerazione nel momento in cui venivano scelti i temi da trattare nei corsi e le modalità per trattarli. Infine, per le organizzazioni sindacali le 150 ore rappresentavano una straordinaria opportunità di trasformare in profondità il sistema scolastico: ciò che sindacati e politica non erano riusciti a fare attraverso proposte di legge e piattaforme di contrattazione sarebbe riuscito grazie alla sperimentazione di un modo nuovo di fare scuola, che avrebbe finalmente persuaso decisori e opinione pubblica della necessità di riformarla ispirandosi a modelli collaudati e di sicuro valore. I primi anni di realizzazione dei corsi, quindi, si svolsero in un clima di continua sperimentazione.

1 Rossetti Pepe G. (1975), *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: Franco Angeli, p. 18.

## 2. La storia della scuola come oggetto d'insegnamento

Passando in rassegna le relazioni redatte annualmente dalle organizzazioni sindacali locali in merito all'andamento e all'organizzazione dei primi anni di corso balza immediatamente all'attenzione la presenza di un tema ricorrente, ma inaspettato: la storia della scuola.

La FLM di Torino, per esempio, indicava la scuola come una delle prime questioni su cui avviare le ricerche di docenti e studenti. Il punto di partenza era l'esperienza personale dei lavoratori. In particolare essi erano chiamati a riflettere, prima singolarmente e poi in gruppo, "su che cosa ricordano riguardo agli argomenti di studio, il metodo d'insegnamento e il rapporto con gli insegnanti", quindi "per quali motivi hanno abbandonato la scuola"[2]. In una seconda fase, gli insegnanti "rileggono e correggono insieme gli elaborati e identificano i problemi più significativi", concentrandosi in particolare su "il problema della selezione nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi, il problema dell'autoritarismo e dell'indottrinamento, il condizionamento economico-sociale in rapporto all'abbandono della scuola". Divisi in piccoli gruppi, gli studenti avrebbero, quindi, affrontato queste questioni, avvalendosi delle interpretazioni reperibili in testi come *Lettera a una professoressa* di don Milani (LEF, 1967), *Scuola dell'obbligo città operaia* di Aymone (Laterza, 1972), oltre che dei dati messi a disposizione dalle indagini del Censis e dalle ricerche svolte dal sindacato a livello nazionale. La terza fase del lavoro prevedeva l'"inserimento dei problemi emersi in un quadro storico più complessivo". In particolare, si trattava di ragionare su tre tematiche: "quadro delle carenze strutturali della scuola italiana (edilizia)", "proposte ed esperienze alternative per la scuola dell'obbligo" e "quadro generale delle linee di evoluzione della scuola dell'obbligo in Italia". Per ognuna di queste tematiche era indicata una bibliografia, che avrebbe dovuto guidare i lavori: si andava da *La scuola del capitale* di Balbo e Chiaretti (Marsilio, 1973) a *Tempo pieno e classe operaia* di Marina e Alfieri (Einaudi, 1974), sino a *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* di Bertoni Jovine (Editori Riuniti, 1967) e a *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia* di Barbagli (Il Mulino, 1974). L'ultima fase della ricerca prevedeva di raccogliere "tutto il materiale elaborato in un ciclostilato" al fine di "garantire la circolazione delle ricerche tra i vari moduli e scuole, come momento di confronto ed oggettivazione del lavoro svolto; produrre una monografia che dovrà essere presentata all'esame finale".

Anche il "quadro sintetico per uno studio della scuola" della FLM di Genova conteneva temi analoghi: gli studenti erano accompagnati nello studio della situazione scolastica passata e coeva attraverso molteplici punti di osservazione: la

2 Archivio Storico della Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci di Torino, Fondo Centro Scuola Fabbrica della Camera del Lavoro di Torino, busta 1881, Fascicolo 31, *150 ore: corsi, formazione, programmi*, *150 ore/ Recupero dell'obbligo. Proposte per il lavoro didattico*, a cura di Paola Fiorentini. Esempi di applicazione di tale modello formativo indicato si trovano nel documento intitolato *Scuola*, busta 1876, fascicolo 10.

"distribuzione delle scuole sul territorio", l'"organizzazione della scuola", che comprendeva anche la "legislazione scolastica dalla legge Gentile ad oggi", i "contenuti e i metodi", indagati attraverso l'analisi dei manuali, dei programmi e dei metodi di valutazione e, infine, "scuola e sistema socio-economico", che muoveva dalla riflessione sulla "selezione e divisione sociale del lavoro" per terminare con alcuni "contributi del movimento operaio per una diversa funzione della scuola"[3].

Nei corsi delle 150 ore attivati in molte parti d'Italia si incontrano all'incirca le stesse tematiche. Vale la pena di citare ancora i programmi della FLM di Milano, i quali auspicavano anche che una maggiore conoscenza del sistema scolastico potesse contribuire a rendere i lavoratori genitori più consapevoli, offrendo loro "l'occasione di orientare con nuova sensibilità la domanda che essi, come genitori, rivolgono alla scuola dei loro figli"[4].

## 3. La storia della scuola come strumento di formazione del lavoratore e del cittadino

Più che come una vera e propria materia, la storia della scuola fu considerata nei primi corsi delle 150 ore come un potente mezzo per avviare la riflessione su due tipologie di problemi: il senso di frequentare la scuola nella condizione di adulti, a cui lo studio sottraeva tempo da dedicare alla famiglia e al riposo, e che spesso avevano avuto un'esperienza assai negativa della scuola; la funzione di selezione delle *élites* che il sistema scolastico aveva esercitato e continuava a svolgere. Studiare le macroscopiche differenze tra la formazione del popolo e quella della nobiltà dall'Europa dell'*Ancien Régime* sino all'Italia del secondo Dopoguerra avrebbe offerto agli studenti lavoratori l'opportunità di collocare la propria esperienza scolastica all'interno della complessiva storia economica e sociale, contribuendo ad alimentare una coscienza di classe nella quale riconoscersi e grazie a cui agire. La scuola rappresentava, quindi, la chiave d'accesso a problemi connessi con l'organizzazione del lavoro, i diritti sociali, le pari opportunità, nonché con la situazione politica ed economica nazionale e internazionale. Non a caso costituiva anche uno dei temi analizzati all'interno dei periodi storici affrontati a lezione: dalla Rivoluzione francese al Risorgimento, dal fascismo all'età repubblicana, il sistema scolastico era uno degli aspetti da approfondire per comprendere appieno il funzionamento politico, culturale e sociale dell'epoca studiata.

Resta da indagare quale sia la relazione tra l'attenzione sollevata sulla storia della scuola nei corsi delle 150 ore e la pressoché contemporanea istituzione delle prime cattedre di Storia della pedagogia e di Storia della scuola nelle università italiane. Infatti, furono quelli gli anni in cui nelle accademie italiane cominciarono ad assumere sempre maggiore interesse e dignità la storia dell'educazione e del si-

3 Rossetti Pepe G. (1975). *La scuola delle 150 ore*. cit., pp. 111-115.
4 *Ivi*, p. 117.

stema scolastico, mentre declinava quella del pensiero pedagogico di matrice eminentemente filosofica dominante sino a quel momento. Più in generale varrebbe la pena di interrogarsi su quali siano stati gli effetti esercitati sulla ricerca storico-pedagogica dal vasto movimento di riforma che in quello stesso periodo portò a una profonda revisione dei manuali, dei programmi e degli organismi scolastici e che fu influenzata non poco dall'esperienza delle 150 ore. Magari per riprenderne, opportunamente ripensati e adattati, alcuni interrogativi e metodi didattici.

## Bibliografia

Causarano P. (2015). Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia Contemporanea*, 278, 224-246.

Dati M. (Ed.). (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.

Lauria F. (2012). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Pongiluppi F. (2022). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano. Franco Angeli.

# Doposcuola e comunità educante: un itinerario interculturale

Lisa Bugno
*Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Padova*
*lisa.bugno@unipd.it*

## 1. Framework teorico

In letteratura, la comunità è ampiamente riconosciuta come componente fondamentale ai fini educativi, in quanto consente di integrare l'apprendimento formale e non formale, nonché di promuovere esperienze extrascolastiche (Zinant, 2022). In altre parole, scuola e comunità, forniscono spazi fisici e simbolici (Rizzuto, 2020) in cui si può inverare un'offerta educativa aperta e dinamica in grado di facilitare crescite, evoluzioni, opportunità di apprendimento individuali e collettive attraverso alleanze educative, civiche e sociali (Catarci, 2013).

In questa configurazione, quindi, i contesti scolastici rappresentano uno dei perni fondamentali delle azioni educative, ma non gli unici attori. Ad esempio, la strutturazione di sinergie e relazioni di reciprocità tra gli Istituti Comprensivi e le realtà che concorrono all'offerta formativa presente nel territorio circostante può costituire un valido riscontro alle istanze proposte dalla complessità e dalle molteplici forme di eterogeneità che caratterizzano gli odierni contesti educativi (Zoletto, 2022). Tali collaborazioni possono ancor di più se orientate da teorie e pratiche interculturali: da tempo tangibili in numerosi contesti europei (Agostinetto, Allemann-Ghionda, Bugno, 2021; Fiorucci, 2020; Santerini, 2019), esse sanno assumere approcci interpretativi e di ricerca plurali, in relazione alle intersezioni dei fattori che si intrecciano nelle situazioni concrete (Zoletto, 2022).

## 2. Il contesto, le domande ed il disegno della ricerca

Come evidenziato in precedenza (Bugno, in review), il progetto La Mia Scuola È Differente (LMSD) è costituito da azioni composite ed una di queste dà vita ad un programma di doposcuola in uno dei quartieri a più alta complessità socioculturale ed eterogeneità che storicamente caratterizza Padova. Utilizzando le sedi scolastiche come centri di aggregazione e partecipazione durante il pomeriggio ed i periodi di pausa dalle lezioni, il lavoro di insegnanti ed educatori ha la finalità di rafforzare il ruolo della scuola come barriera dall'esclusione sociale nel quartiere, consentendo al contempo ai genitori di assicurare ai propri figli un ambiente sicuro

e di qualità. Questo avviene grazie ad un finanziamento dell'impresa sociale Con I Bambini che coinvolge il VII Istituto Comprensivo di Padova, le realtà del terzo settore e non solo presenti sul territorio, oltre che l'Università.

Le domande di indagine che impegnano il Gruppo di Ricerca afferente alla cattedra di Pedagogia Interculturale dell'Ateneo patavino riguardano in primis l'individuazione di quegli elementi che favoriscono il consolidamento della «comunità educante» ed il funzionamento delle sue poliedriche direzioni d'azione attraverso uno studio di caso di tipo esplorativo (Yin, 2014). Tutto questo intende essere funzionale alla successiva partecipazione attiva nella comunità educante attraverso la definizione di pratiche educative che possano fungere da trama interculturale per fornire a bambini, adolescenti e all'intera realtà sociale occasioni partecipative, originali ed integrate. Ciò appare di rilievo anche per la terza missione dell'Università circa la cooperazione con il territorio "per la promozione delle realtà educative attraverso la progettazione e l'implementazione di interventi condivisi, con l'intento di agire in senso trasformativo e migliorativo per l'intera comunità" (Bugno, 2022, p. 70). Rispetto a questo, un elemento da evidenziare riguarda la collaborazione con il network UCLinks ed il preciso intento di declinare nel contesto italiano il modello che nel tempo è stato messo a punto dai suoi componenti (Underwood, Welsh Mahmood, 2018).

## 3. Le osservazioni partecipanti: raccolta e analisi dei dati

Il contributo si pone in continuità con quanto già esposto (Bugno, 2022) e risulta focalizzato sulla fase dello studio di caso che corrisponde alle osservazioni partecipanti delle esperienze di doposcuola e sulla conseguente analisi dei dati. Il gruppo di lavoro risulta tutt'ora composto da tre laureande in Scienze della Formazione Primaria (A. C. ed E.), una ricercatrice-mentore ed il responsabile scientifico: le prime sono le protagoniste di questo step di indagine, supportate oltre che dalla ricercatrice, dalla prof.ssa Orellana, in presenza grazie al programma Fulbright. In particolare, le osservazioni qui prese in considerazione si sono svolte tra giugno e luglio del 2022 ed hanno riguardato i campus estivi LMSD.

Seguendo quanto proposto da Orellana (2020), le studentesse hanno dapprima esplicitato individualmente in uno scritto le loro attese ed aspettative nei confronti di quanto avrebbero osservato. In situazione, poi, hanno raccolto delle annotazioni sia in forma di appunti, che in quella di registrazioni audio: entrambe queste fonti sono state poi trascritte da ciascuna laureanda a caldo in note sul campo. Il risultato sono tre testi relativi alle osservazioni di ciascuna che, nel tempo, sono stati oggetto di ulteriori step di riflessione e riscrittura di cui si tenuto accuratamente traccia: il primo si è avuto appena concluso il doposcuola, ossia quando la prof.ssa Orellana, presente sul campo, ha fornito indicazioni di stesura e suggerimenti interpretativi, rispondendo alle istanze delle studentesse.

Il secondo momento ha riguardato la scelta da parte di ogni laureanda di un focus specifico, che è stato oggetto di affondo teorico e attraverso cui sono state

nuovamente rilette le note sul campo: nel dettaglio, A. C. ed E. hanno deciso di porre attenzione sul generale funzionamento del doposcuola, sui conflitti tra pari e la loro evoluzione, su stereotipi e pregiudizi.

Successivamente, nel corso del terzo step, le studentesse sono state invitate a ripercorrere ancora una volta le loro note sul campo, questa volta vestendo lenti interculturali: ciò significa che ciascuna commentato ulteriormente il proprio scritto focalizzando l'attenzione sui passaggi individuati come significativi sul piano interculturale.

## 4. I primi risultati

Alla luce di quanto esplicitato, troviamo utile riportare un estratto tratto da uno dei lavori delle studentesse: la porzione di note sul campo a cui E. fa riferimento è la seguente

> durante la pausa pranzo in giardino, ho assistito ad un interessante scambio tra R. e C. […] Ho colto solo una parte in cui lui diceva a lei che una tal persona era "davvero forte, perché è un maschio" e lei gli rispondeva con una domanda: "e se fosse una femmina non sarebbe forte?

Questo episodio ha suscitato nella studentessa le riflessioni riportate con queste parole:

> i momenti destrutturati sono importanti perché in essi i bambini esplicitano le loro culture e questa possibilità di scambio ripetuta nel tempo è occasione per creare una cultura condivisa tra i bambini, nuove sfaccettature dell'identità e senso di appartenenza.

In più, il ragionamento della studentessa si è allargato fino a comprendere le proposte educativo-didattiche strutturate:

> Non siamo abituati a vedere le attività che proponiamo ai bambini come culturalmente connotate […] Sono invece il frutto dell'intreccio tra la cultura pedagogico-didattica, la cultura dell'organizzazione di cui facciamo parte, e le nostre attitudini e credenze su ciò che riteniamo giusto e adatto. *Se aggiungessimo all'equazione anche le esperienze dei bambini e i loro "punti di forza", forse saremmo in grado di pensare servizi e interventi più efficaci*.

Si sta attualmente percorrendo il quarto ed ultimo step di analisi: le tre laureande sono state invitate a condividere note sul campo e riflessioni e la codifica collaborativa attraverso il software Atlas.ti è in corso. Ciononostante, riteniamo questi primi esiti promettenti sia per le occasioni formative che il percorso offre alle future insegnanti, sia per le possibilità che si intravvedono di definire un effettivo coinvolgimento partecipativo del gruppo nel sistema della comunità edu-

cante esistente, al fine di avvicinarci a "quel salto di qualità di cui la scuola, gli enti, le istituzioni e la società intera avrebbero bisogno per poter affermare di essere per tutti e tutte e al contempo per e di ciascuno e ciascuna" (Zinant, 2022).

## Bibliografia


Agostinetto L., Alleman-Ghionda C., Bugno L. (2021). L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione. In L. Stillo (Ed.), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI* (pp. 69-86). Roma: TrE-Press.

Bugno L. (2022). Formazione iniziale tra scuola e comunità: un progetto sul campo in chiave interculturale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 69-72). Lecce: Pensa MultiMedia.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Orellana M.E. (2020). *Mindful ethnography: mind, heart, and activity for transformative social research*. London and New York: Routledge.

Rizzuto G. (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani, 4*(8).

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

Underwood C., Welsh Mahmood M. (2017). University-Community Links: A Collaborative Strategy for Supporting Extended Education. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, *5*(2), 207-210.

Yin R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. LA: SAGE.

Zinant L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 14*(23), 216-229.

Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

# Minori Stranieri Non Accompagnati (Fami 2014-2020). Una ricerca-azione-formazione con il CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman" per una rete nazionale in funzione dell'inclusione

Laura Cerrocchi
*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma*
*laura.cerrocchi@uniroma1.it*

## 1. Premessa

Il presente saggio informa di un contributo inteso a promuovere il ruolo della scuola nel processo di inclusione (in *primis*) scolastica dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) (ovvero in transizione all'età adulta) (per i quali sussiste il diritto-dovere all'istruzione obbligatoria), estendendosi – per la prevalenza degli aspetti – anche a neo-maggiorenni (giunti in Italia da MSNA) e a Nuovi Arrivati in Italia (NAI), allo scopo di facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società. Per una lettura esaustiva, si rimanda a Cerrocchi e Porcaro (2023).

Il lavoro muove da una collaborazione precedente e consolidata fra referenti e personale accademico e scolastico[1] (nonché extra-scolastico), collocandosi nella cornice teorica e di metodo della Pedagogia generale e sociale, con declinazione alla Pedagogia interculturale e all'Educazione degli Adulti e un'insistenza sulla Didattica.

Da un lato, ha inteso proporre orientamenti di tipo culturale e legislativo, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento, strumenti per la ricerca pedagogica e strategie educative e per la formazione – iniziale e in servizio – ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema.

Dall'altro lato, ha inteso affrontare – in termini di ricerca-azione-formazione – i principali fattori di contenuto e di metodo relativi alla progettazione/realizzazione (a partire dalla *governance* scolastica) del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° VOLO Avviso 1868/22 (vincitore a livello nazionale a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020), presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman" (capofila di rete all'interno del sistema scolastico, coinvolgendo la scuola

1 Il lavoro ha coinvolto anche L. Bianchi, A. Borri, M. Burani, C. Cateni, E. Cheli, D. Garau, S. Malavolta, M. Meozzi, E. Morselli, A. Minghi e C. Tiranno - rispettivamente - nei modi in cui è riferito in Cerrocchi e Porcaro (2023).

secondaria di primo e secondo grado e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) (responsabile del Progetto Emilio Porcaro), e al monitoraggio/alla supervisione tramite il sostegno scientifico – di Area Pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma (responsabile del monitoraggio scientifico del Progetto Laura Cerrocchi).

## 2. Il quadro teorico

A livello teorico, il lavoro:

- persegue una formazione multidimensionale/integrale del soggetto-persona, ponendosi nell'ottica dell'educazione come ricostruzione costante delle esperienze – tra continuità e discontinuità – in tutte le età e condizioni vita tramite il sistema formativo integrato e/o il lavoro di rete fra servizi, agenzie e attori del/i territorio/i;
- riconosce l'irrinunciabilità di un approccio trasversale e un intervento strutturale, che leggano e assumano la migrazione come fenomeno complesso e dinamico di emigrazione-immigrazione (internazionale, nazionale e locale);
- considera e assume – a livello conoscitivo e progettuale, nell'inestricabilità fra democrazia cognitiva e sociale – i fattori sociali (di macrosistema, di mesosistema e di microsistema), culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) che segnano la migrazione dei MSNA;
- si confronta con le principali disposizioni che assicurano la tutela e la protezione dei MSNA (anche) nell'ordinamento italiano, intrecciando le condizioni di minore, straniero e non accompagnato;
- tiene conto di una triplice transizione come: a) passaggio adolescenziale all'età adulta, ricordando che le età della vita vanno intese anche come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; b) migrazione e/o viaggio di formazione (allo stesso modo della narrazione della migrazione che, potenzialmente, corrisponde a un'esperienza formativa, di narrazione del passato, di trasformazione del presente e di proiezione progettuale nel futuro); c) rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse, ecc. che segnano i MSNA nella loro integrità e costruzione del Sé, dunque ai caratteri di sostegno (come responsabilità/cura) dell'ambiente educativo e di sfida (come autonomia/attivazione) del soggetto in educazione;
- prospetta il passaggio dalla multicultura all'intercultura e alla transcultura, senza trascurare di considerare la migrazione come atto politico ed esistenziale e confrontandosi con la complessità e la pluralità di una visione e di una azione di sistema e integrate;
- riconosce la(le) famiglia(e) (nel caso di MSNA "assente" almeno a livello fisico) come il principale osservatorio e progetto della(e) migrazione(i) (da sostenere

anche attraverso servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità) e nella lingua (alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e con questi ai saperi del curricolo/ istruzione) (con attenzione anche alla lingua di origine, alla L2 e alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo) e nel lavoro (educazione/socializzazione con figure educative e tra pari) (mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva) (con attenzione alle scelte di conduzione del gruppo-classe e di lavoro di gruppo e al clima sociale) i principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale;
– predispone a ri-pensare il curricolo in prospettiva interculturale, includendo percorsi individualizzati e personalizzati.

## 3. L'impianto metodologico

A livello metodologico – nella ricorsività fra didattica-ricerca-terza missione –, il lavoro ha previsto:

– il coordinamento di istituzioni scolastiche già attivamente coinvolte nella realizzazione dei progetti "ALI-MSNA 1°, ALI-MSNA 2° Volo" e "Piano Estate 2022" e l'ulteriore coinvolgimento di 81 istituzioni scolastiche, con lo scopo di creare un ampio network di scuole che promuova l'inclusione dei MSNA e l'integrazione nella società ricorrendo alla comune adozione di documenti e buone prassi organizzative, didattiche ed educative;
– realizzazione di piattaforma online, costruzione di prove per l'accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in ingresso e uscita, Piani Didattici Personalizzati e orientamento scolastico e professionale;
– un impianto di ricerca come paradigma scientifico (pensare) che (riveste e/o) viene tradotto in un progetto sociale (fare: azione e formazione), innescando processi e pratiche critico-riflessivi ed emancipativo-trasformativi;
– approfondimento dell'apparato bibliografico e legislativo, ricorso ad analisi delle fonti, confronto tra realtà/testimoni di settore, uso integrato di strumenti quanti-qualitativi, riunioni-discussioni in équipe, documentazione e supervisione;
– un campione composto da MSNA (in alcuni casi neomaggiorenni), insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'intercultura), referenti USR-USP per l'intercultura e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali;
– analisi e messa a punto del *setting* e revisione costante di strategie educative e di formazione iniziale e in servizio delle figure di settore (come traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali), per sviluppare e implementare consapevolezza, competenze e risorse (di *governance* e organizzative, didattiche, educative e pedagogiche, professionali e personali) secondo

un'istanza di Educazione degli Adulti con riguardo sia ai soggetti in educazione che alle figure parentali e professionali[2];
– promozione di una rete fra servizi, agenzie e attori consentendo di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale e/o di progresso del/i territorio/i.

## Bibliografia

Bianchi L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. Milano: FrancoAngeli.
Cerrocchi L. (Ed.). (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
Cerrocchi L., Porcaro E. (Eds.). (2022). *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per potenziare i processi di inclusione nel sistema scolastico.* Milano: FrancoAngeli.
Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
Fondazione ISMU (2019). *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania.
Porcaro E., Sibilio R., Buonanno P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Metodi, Procedure e Strumenti*. Torino: Loescher.

2 Ci riferiamo a docenti, dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti e professionisti che operano nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei CPIA, nei contesti educativi extrascolastici per il sociale e l'interculturale e nei servizi culturali e lavorativi, psicologici e socio-assistenziali, di mediazione linguistica e culturale e del terzo settore.

# Orientamento, pari opportunita formative, inclusione delle nuove generazioni con background migratorio. Un'indagine sul campo per la revisione interculturale e postcoloniale dei percorsi scolastici

Tiziana Chiappelli
*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze*
*tiziana.chiappelli@unifi.it*

## 1. Sfide educative negli scenari in trasformazione: l'inclusione delle nuove generazioni con background migratorio

In un mondo in trasformazione, con società fluide marcate da processi di globalizzazione avanzati, le diversità rischiano di declinarsi in termini di diseguaglianze. In questo scenario, una delle maggiori sfide dei sistemi educativi è offrire pari opportunità formative ai/lle migranti e ai figli/e di migranti. L'educazione, come ha scritto Jacques Delors nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo *Learning: the treasure within* (Delors, 1996), si presenta come necessaria alla persona per far sì che questa viva in modo responsabile il villaggio globale. La scuola, come luogo preposto all'educazione, ha il dovere di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento tra loro correlati, quattro pilastri sui quali si dovrebbero basare l'azione educativa e la missione della scuola stessa: Imparare a conoscere, ovvero acquisire gli strumenti della comprensione; Imparare a fare, per essere capaci di agire in modo creativo nel proprio ambiente; Imparare a vivere insieme, in modo da partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni; Imparare ad essere, un percorso che deriva dall'evoluzione dei tre precedenti (Delors, 1996). La scuola, quindi, sempre secondo il rapporto, dovrebbe offrire percorsi e strumenti finalizzati a sperimentare l'integrazione delle aree sopra considerate con tre dimensioni della formazione scolastica: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economica-sociale ed orientare la persona verso l'autonomia e la cittadinanza attiva, indicazioni del rapporto Delors recepite dalle nuove indicazioni nazionali per la scuola (MIUR, 2018)[1]. Queste tre aree di apprendimento racchiudono le dimensioni della persona, del

1 Il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione riporta importanti considerazioni relative alla implementazione delle indicazioni contenute nel documento del Consiglio d'Europa "Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies" (2016) relative alle competenze, abilita e conoscenze necessarie per la convivenza democratica e che dovrebbero essere sviluppate nel corso della formazione di base. Tali indicazioni risultano inoltre in linea con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006.

cittadino e del lavoratore che la scuola ha il compito di coltivare nell'ambito del curricolo scolastico. La scuola è luogo di vita quotidiana e di saperi culturali che la caratterizzano, ma nello stesso tempo è anche luogo di costruzione di esperienze sempre diverse e di preparazione al futuro. È nella capacità di comprendere quanto i saperi disciplinari siano portatori di valori e di chiavi essenziali per la comprensione della propria capacità di esserci, di apprendere, di creare, che la scuola può guardare con sguardi interessati e motivati a ogni singola persona. Lo sguardo delle nuove generazioni con background migratorio sul proprio vissuto educativo ha fornito una chiave di lettura del contesto scolastico e indicazioni per un rilancio dei percorsi formativi in chiave di maggiore inclusività rispetto alle differenze culturali e non solo.

## 2. Le nuove generazioni con background migratorio: tra ostacoli e resilienza

Dalla indagine svolta sul campo durante gli anni 2018-2022 tramite focus group e interviste in profondità[2] è emerso come le nuove generazioni con background migratorio abbiano vissuto con difficoltà il proprio percorso all'interno della scuola italiana e richiamano l'attenzione sulla necessità di rivedere i curricola in chiave interculturale e postcoloniale, in cui il punto di vista occidentale ed eurocentrico si apra al dialogo con narrazioni non egemoniche e sia più capace di includere sguardi differenti rispetto alle culture, al genere, alle storie altre. Le nuove generazioni chiedono quindi agli ambiti disciplinari di allargare i propri orizzonti, di tenere in considerazione più prospettive storiche e storiografiche, di fornire conoscenze di base sugli apporti culturali, artistici, scientifici e tecnologici tenendo conto del contributo dei vari popoli del mondo, in particolare nella narrazione della costruzione dei saperi condivisi. Ma al di là dei contenuti, quello che richiedono ad educatori e insegnanti è di rinnovare gli approcci pedagogici per incontrare non solo questa curvatura interculturale dei contenuti dei saperi disciplinari ma anche nuove modalità di relazione ed apprendimento delle nuove generazioni, indipendentemente dal background di provenienza. In particolare, è emersa con forza la necessità di sviluppare metodologie didattiche più aderenti ai mutati scenari socio-culturale, alle politiche di agire a livello di contrasto alle discriminazioni, ai processi di marginalizzazione ed esclusione sociale. Allo stesso tempo, come confermato anche dal rapporto della Fondazione ISMU 3/2021 *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, si sono evidenziati percorsi scolastici individuali di *top performer*, e i partecipanti ai focus group e alle interviste in profondità hanno sottolineato come, più in generale, le competenze da loro

2 L'indagine ha riguardato 60 ragazzi e ragazze con background migratorio con genitori provenienti da 27 paesi di origine e attualmente residenti in 13 diverse regioni italiane. I risultati più estesi sono pubblicati nel volume di prossima uscita di Bernacchi e Chiappelli: *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio* Franco Angeli, 2023.

sviluppate negli ambienti plurilingue e multiculturali che attraversano quotidianamente li abbia forniti di quella "marcia in più" di cui già Zanfini sottolineava l'esistenza e l'importanza in uno scenario globalizzato e in un mercato del lavoro allargato: a fronte di difficoltà tuttora esistenti nei percorsi scolastici e nell'inserimento nel mercato del lavoro italiano, si evidenzia come questi ragazzi e ragazze trovino più facilmente inserimento in ambiti di lavoro internazionali o internazionalizzati, che valorizzano le competenze di lavoro in team multietnici, la conoscenza di più lingue tra cui quelle del paese di origine dei genitori, la capacità di gestire l'imprevisto in termini di *problem solving* (Zanfrini, 2018).

## 3. Alcune indicazioni emerse dalla ricerca

- *Uscire dall'etnocentrismo dei curricula*: adottare una prospettiva multiculturale nella scuola adottando anche un recupero storico-culturale dell'esperienza coloniale - in particolare, prestando attenzione a proporre analisi che includano molteplici narrazioni, non solo ed esclusivamente a partire da un punto di vista non occidentale.
- *Ampliare in una prospettiva interculturale i contenuti curriculari*, riconoscendo il contributo dei vari popoli del mondo alla scienza, alla letteratura, all'arte…
- *Adottare una prospettiva post-coloniale e intersezionale*.
- *Superare pregiudizi e stereotipi*: cambiare le narrazioni sulle diversità (linguistiche, culturali, religiose, di genere...) reintroducendo il tema del razzismo nel dibattito teorico e nelle classi, assumendo una prospettiva genealogica rispetto ai pregiudizi, decostruendo le e/o identità nazionale tout court e prestando attenzione alle dinamiche transnazionali degli attuali movimenti migratori.
- *Agire a livello di sistema scolastico e sociale*: prendere in considerazione disuguaglianze e pregiudizi presenti nella scuola ma anche nell'ambiente sociale, in particolare accettare la natura intrinsecamente conflittuale del contatto culturale e tener conto del continuo rapporto intersezionale tra le differenze, al fine di dotarci di quegli strumenti teorici per la gestione nonviolenta dei conflitti di cui la nostra società ha bisogno.
- *Rinnovare le metodologie e le strategie didattiche in senso partecipativo e a sostegno della cittadinanza attiva*: riconoscere gli studenti in generale, e quelli migranti o di origine migrante in particolare, come soggetto autonomo con cui dialogare, con cui condividere e costruire conoscenza, come parte attiva della classe, della scuola, della comunità locale e della società nel suo complesso.
- *Occuparsi dei grandi temi attuali*: collegare la didattica alle grandi sfide attuali, senza trascurare la prospettiva storica e adottando approcci multidisciplinari.
- *Attuare valori e norme e promuovere azioni politiche coerenti con valori come i diritti umani, la giustizia sociale e l'uguaglianza che trascendono i confini nazionali*: adottare una prospettiva di cittadinanza globale.

## Bibliografia

Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Edition du Seuil [trad. it. *Il dominio maschile*. Milano, Feltrinelli, 2009].

Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture*. *Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. https://rm.coe.int/16806ccc0c

Delors J. (1996). *Learning: the treasure within* [trad. it. *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo,* I libri dell'Unesco, Roma, Armando, 1997].

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:-394:0010:0018:it:PDF

Tarozzi M. (2011). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.

Zanfrini L. (2018). Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più in Studi emigrazione. *International Journal of Migration Studies*, *209*(86), 53-90.

Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi coloniali. La formazione critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

# Il potenziale formativo della Mobilità Umana

Francesco De Maria
*Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Firenze*
*francesco.demaria@unifi.it*

## 1. Mobilità Umana: concetti introduttivi

La mobilità umana è definita a livello internazionale come la libertà e la scelta che le persone hanno o possono avere di spostarsi o meno (UNDP, 2009). Questa interpretazione implica che vi sia un approccio globale alla migrazione basato sui diritti umani e su una visione dei processi migratori democratica ed emancipatoria (Piper, 2020). I dati forniti dalle Nazioni Unite (UNDESA, 2020) sulle migrazioni internazionali ci dicono che le persone che risiedono in un paese diverso da quello di nascita sono oggi 281 milioni (3.6% della popolazione mondiale). La percentuale dei cosiddetti "migranti economici" (che si trovano in età lavorativa tra i 20 e 64 anni) (UNDESA, 2020) è pari al 69% del totale, con una percentuale di donne del 41.5% (ILO, 2021). L'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR, 2022) fa rientrare invece all'interno della categoria di "migrazione forzata" 89.3 milioni tra rifugiati, richiedenti asilo e sfollati interni o esterni. Dal monitoraggio dei flussi migratori, oggi sappiamo che gli spostamenti avvengono nella metà dei casi tra paesi di origine e destinazione della stessa regione geografica: in Europa si arriva al 70%; in Africa subsahariana questo dato è pari al 63%. Ciò che emerge, inoltre, è che i paesi ad alto reddito attraggono il maggior numero di migranti internazionali volontari; i paesi a basso e medio reddito assorbono invece la quasi totalità dei migranti forzati. Questo determina un differente impatto in termini di potere trasformativo della migrazione per lavoro, a beneficio prevalente dei Paesi ad alto reddito (UNDESA, 2020). Gli studi previsionali (Acostamadiedo, Sohst, Tjaden, Groenewold, de Valk, 2020) mostrano un quadro globale da qui al 2030, con un focus specifico sull'Unione Europea, caratterizzato da un probabile aumento dei flussi regolari verso l'UE tra il 21% e il 44% con: maggiore migrazione per motivi economici, domanda di lavoro in crescita nell'UE e aumento di lavoratori migranti altamente qualificati. I *Migration Studies* (Bastia, Skeldon, 2020) si occupano ormai da decenni del nesso migrazione-sviluppo, dell'evoluzione dei concetti di cause, determinanti e *drivers* della migrazione (Carling, Collins, 2018) e del rapporto tra aspirazione e capacità migratoria, che condiziona la realizzazione di un progetto migratorio più o meno volontario (Carling, 2002; Carling, Schewel, 2018; de Haas, 2021). Da un punto

di vista pedagogico, il costrutto di aspirazione migratoria ha un ruolo significativo nella costruzione di traiettorie esistenziali e progetti di vita consapevoli, al cui interno il progetto di migrazione si pone come una possibilità di sviluppo personale e sociale e non per forza sempre come una necessità inevitabile. La componente individuale dei *drivers* della migrazione legata ad aspirazioni, esperienze e risorse personali è la dimensione meno esplorata nella letteratura internazionale (Czaika, Reinprecht, 2020), nonostante la migrazione venga concettualizzata come una funzione del rapporto tra aspirazione e capacità migratoria, in cui l'*agency* del soggetto incide nella costruzione dei processi migratori che vengono sviluppati all'interno di determinati insiemi di strutture di opportunità presenti o percepite nel contesto di vita e di lavoro (de Haas, 2021).

## 2. Potenziale migratorio e *Potential Im/Mobility*

La ricerca educativa nel campo delle migrazioni ha iniziato a occuparsi dei processi di trasformazione sociale che sottendono i fenomeni migratori, con un focus sulla costruzione di vite libere e dignitose (Mecheril, 2018). L'approccio critico-trasformativo della ricerca in educazione degli adulti permette di definire il pubblico migrante come l'insieme di soggetti, individui o gruppi, impegnati in processi di trasformazione delle proprie condizioni educative (Federighi, 2018). Queste ultime influenzano il modo in cui si può verificare la nascita di un'aspirazione migratoria che da sola, tuttavia, non basta a definire il potenziale formativo della mobilità umana (Del Gobbo, 2007; Del Gobbo, Esposito, 2020; Del Gobbo, Galeotti, De Maria, 2020). La problematizzazione e la validazione empirica del costrutto di Potenziale migratorio come categoria di analisi della mobilità umana si fondano su una ricerca educativa realizzata in Costa d'Avorio nel triennio 2017/2019 con un campione non probabilistico, ragionato e per criteri pertinenti con l'oggetto di studio di circa 1700 giovani tra 15 e 34 anni (De Maria, 2021). Si è trattato di una ricerca empirica di tipo osservativo, con livelli di strutturazione variabili e la triangolazione di teorie, metodi e dati. Lo studio ha seguito un approccio quali-quantitativo, in linea con l'impianto metodologico dei Mixed Methods Research, ed è stato sviluppato attraverso un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale (Creswell, Clark, 2011; Trinchero, Robasto, 2019). Uno dei risultati finali è stato la validazione fattoriale di una scala di misura del potenziale migratorio. Il Potenziale migratorio può essere definito come un modello di analisi multidimensionale della mobilità umana (Fig. 1) composto da quattro categorie principali: le caratteristiche del progetto di migrazione, le variabili che definiscono le condizioni educative del potenziale migrante, l'aspirazione migratoria e il potenziale di conoscenza del soggetto e del contesto in cui vive. Questo modello può favorire: la comprensione delle tipologie di mobilità e le ragioni che spingono le persone a pianificare un progetto migratorio; l'analisi dei *drivers* della migrazione e la definizione di profili migratori potenziali; la costruzione di politiche e misure informate e basate su evidenze. La dimensione formativa potenziale

nella costruzione di un progetto migratorio permette di formalizzare quella tipologia di mobilità umana definibile come *Potential Im/Mobility,* che supera la categoria di immobilità involontaria e si riferisce a persone che non realizzando un progetto di migrazione per l'assenza di capacità e risorse sufficienti, posseggono un potenziale migratorio variabile il quale, se sviluppato, può favorire nel proprio paese di origine la costruzione di progetti di vita che possono includere una scelta migratoria futura sempre percorribile, frutto anche dello sviluppo di nuove capacità (De Maria, 2021).

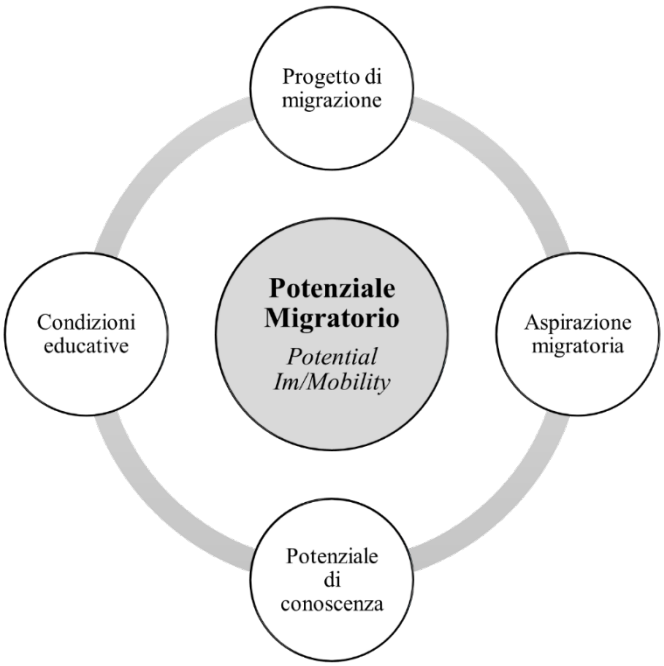



Fig. 1: Modello di analisi del Potenziale migratorio (De Maria, 2021, p. 95)

## 3. Mobilità sociale: una sfida educativa

Gli esiti della ricerca hanno permesso una rilettura e reinterpretazione della Mobilità umana come paradigma che supera il tema dei fenomeni migratori e, in prospettiva interdisciplinare, si colloca trasversalmente tra *Migration Studies* e la più recente Pedagogia della migrazione. Si può parlare di Mobilità umana in termini di: mobilità sociale, per il miglioramento delle condizioni di vita del migrante o del potenziale migrante, con ricadute sul proprio benessere individuale e sociale; transizione, in cui il soggetto costruisce un progetto migratorio e di vita definendo traiettorie e scenari molteplici e potenziali, rispondenti a bisogni e aspettative personali e professionali. La dimensione del potenziale formativo può essere una chiave interpretativa che apre a nuove possibilità di sviluppo per il soggetto e per

la propria comunità di appartenenza. Le condizioni educative, i bisogni formativi, le aspirazioni personali e professionali, le esperienze pregresse, le motivazioni, le capacità, le risorse e i desideri di cambiamento sono variabili che influenzano il progetto migratorio e definiscono il potenziale migratorio. Allo stesso tempo sono le basi da cui partire per promuovere la costruzione di progetti di vita intenzionali nei paesi di origine, alternativi alla strada migratoria; ma su cui poter progettare azioni educative mirate nei paesi di destinazione e accoglienza dei migranti.

## Bibliografia


Acostamadiedo E., Sohst R., Tjaden J., Groenewold G., de Valk H. (2020). *Assessing Immigration Scenarios for the European Union in 2030. Relevant, Realistic and Reliable?* Geneva: International Organization for Migration.

Bastia T., Skeldon R. (Eds.). (2020). *Routledge Handbook of Migration and Development*. London: Routledge.

Carling J. (2002). Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. J*ournal of Ethnic and Migration Studies*, *28* (1), 5-42.

Carling J., Collins F. (2018). Aspiration, desire and drivers of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 44* (6), 909-926.

Carling J., Schewel K. (2018). Revisiting aspiration and ability in international migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *44* (6), 945-963.

Creswell J.W., Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Czaika M., Reinprecht C. (2020). *Drivers of migration. A synthesis of knowledge.* IMI working paper 163.

de Haas H. (2021). A theory of migration: the aspirations-capabilities framework. *Comparative Migration Studies*, *9* (8).

De Maria F. (2021). *Il Potenziale Migratorio. Una categoria di analisi per la ricerca e l'azione educativa*. Roma: Aracne.

Del Gobbo G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi: un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: FUP.

Del Gobbo G., Galeotti G., De Maria F. (2020). *Ricerca educativa e mobilità umana: uno studio esplorativo sui giovani in Costa d'Avorio*. Firenze: Editpress.

Del Gobbo G., Esposito, G. (2020). Mobilità umana e inclusione. In C. Benelli, M.G. Casares (Eds.), *(In)Tessere relazioni educative* (pp. 113-132). Milano: FrancoAngeli.

Federighi P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: FUP.

ILO. International Labour Organization (2021). *Global Estimates on International Migrant Workers – Results and Methodology.* Geneva: International Labour Office.

Mecheril P. (2018). Orders of belonging and education. In D. Bachmann-Medick, J. Kugele (Eds.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 121-138). Berlin: de Gruytier.

Piper N. (2020). Rights-based approaches to migration and development. In T. Bastia, R. Skeldon (Eds.), *Routledge Handbook of Migration and Development* (pp. 275-283). London: Routledge.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa.* Milano: Mondadori.

UNDESA. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2020). *International Migration 2020 Highlights* (ST/ESA/SER.A/452).

UNDP. United Nations Development Programme (2009). *Human Development Report. Overcoming barriers: Human Mobility and development*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2022). *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. Geneva: UNHCR.

# Il Bilancio di competenze con gli immigrati. Un'azione educativa di natura sociale

Manuela Ladogana
*Ricercatrice - Università degli Studi di Foggia*
*manuela.ladogana@unifg.it*

"Sotto certi aspetti siamo tutti soggetti
precari, soggetti in movimento, seppure
con diversi percorsi esistenziali".
(Pinto Minerva, 2005, p. 52)

## 1. Lo sfondo del discorso

L'esperienza migratoria connota in maniera significativa le società contemporanee.

A livello pedagogico emerge forte la necessità di assumere il fenomeno dei flussi migratori non come mero evento congiunturale – come accadimento da valutare esclusivamente in termini quantitativi – ma come espressione della "mobilità umana" *verso* speranze di miglioramento del proprio futuro, nella prospettiva di un progetto di inclusione sociale dinamico e potenzialmente in grado di generare risorse.

Ma come ricondurre a unità questa esperienza molteplice e frammentata del reale? Come fronteggiare il disorientamento? Come sostenere la costruzione di "una identità *in-transito,* aperta, dinamica, incompiuta, in grado di trasformarsi per differenziarsi in una molteplicità di sé?" (Pinto Minerva, 2005, p. 34).

Il richiamo va, in questa sede, all'orientamento assunto come strategia educativa permanente, di forte responsabilità sociale, utile a sostenere i soggetti migranti in una transizione difficile e complessa: quella da un contesto da cui si allontanano (per tante ragioni) a un contesto che potrebbe aprire futuri "altri" in cui costruire nuova vita.

Nello specifico, si presta attenzione alla costruzione del progetto professionale – che si allarga a progetto di vita – degli immigrati assumendo una prospettiva sistemica che colloca la riflessione sulla loro istanza lavorativa in un contesto più ampio di significati, cogliendo il nesso inscindibile tra identità e lavoro. Configurandosi come fattore essenziale di realizzazione, intellettuale e morale, ed emancipazione (quindi di inclusione sociale), l'assunzione di un lavoro contribuirebbe infatti a rendere possibile il passaggio "dal sogno [di un futuro migliore] al progetto" (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2015, p. 54).

L'azione orientativa agisce allora da "catalizzatore sociale", nel momento in cui offre agli immigrati l'occasione di riconsiderare consapevolmente il personale

patrimonio di competenze, saperi, abilità e, al contempo, i "nuovi" contesti organizzativi e sociali in cui tale patrimonio può essere riattivato e riorganizzato per il raggiungimento di una piena e più compiuta emancipazione. Va da sé che il patrimonio di risorse di cui dispongono quei soggetti costituisce (*potrebbe costituire*) il "capitale umano" da mettere in gioco nella relazione con il mercato del lavoro.

Qui si intende rilanciare l'impegno pedagogico alla progettazione di interventi di orientamento formativo, a forte connotazione narrativa, specificamente rivolti a immigrati. L'esperienza del narrare può rappresentare per gli immigrati non soltanto un atto relazionale e comunicativo ma soprattutto una occasione di "messa in ordine" – spaziale e temporale, cognitiva ed emotiva – di biografie spesso frammentate, confuse, dolorose: si configurerebbe cioè come presa di consapevolezza, di intenzionalità e assunzione di responsabilità rispetto ai progetti futuri.

Tale riflessione trova spazio privilegiato all'interno dell'orientamento narrativo (Batini, Del Sarto, 2005) che, facendo leva sulla categoria della "narratività" in chiave autobiografica, mira a promuovere l'autonomia della persona. L'enfasi è posta sull'importanza del narrarsi e del narrare la propria storia, nell'ottica di un recupero di abilità, apprendimenti, comportamenti ed esperienze utili a un rilancio di sé nel futuro.

In particolare, per la sua vocazione spiccatamente idiografica, ovvero qualitativa, il Bilancio di competenze appare una metodologia più significativa di altre per rilevare – *dalla loro prospettiva* – la percezione che gli immigrati hanno dell'esperienza migratoria, cogliendone la complessità intrinseca. La migrazione, inizialmente vissuta come frattura, potrebbe trasformarsi in occasione di incontro, di *chance*, di riprogettualità esistenziale. Emergerebbero così percorsi migratori che, se opportunamente risignificati, possono rivelarsi fonte di cominciamento, di nuova luce.

Pur facendo riferimento a un impianto generale riconosciuto e condiviso, rappresentato dal modello francese che lo definisce "un processo personalizzato, guidato da un esperto, di identificazione delle potenzialità personali e professionali suscettibili di essere investite nella elaborazione e realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale" (Aubret, Aubret, Damiani, 1990, p. 56), il Bilancio di Competenze si apre a molteplici ed eterogenee (per finalità e funzioni, destinatari e strumenti) applicazioni – e contesti d'applicazione. Ed è proprio l'applicabilità a qualsiasi gruppo e/o contesto sociale (unitamente all'assunzione della "narratività" e dell'"esperienza" come categorie fondanti l'azione orientativa) a qualificare questa metodologia come procedura educativa di natura eminentemente sociale (Ladogana, 2019).

## 2. Il Bilancio di competenze, un'ermeneutica dell'esperienza

Il percorso di Bilancio si realizza all'interno di uno spazio di relazione fortemente individua-lizzato e personalizzato in cui il soggetto ripercorre, raccontandola, la

propria biografia (personale, formativa e lavorativa), scomponendola e ricomponendola nuovamente.

Quattro le direzioni da indagare: 1) Conoscenza di sé; 2) Conoscenza della realtà sociale e del mondo del lavoro; 3) Sviluppo della capacità progettuale; 4) Maturazione della capacità decisionale.

Strutturandosi all'incrocio di tali traiettorie, gli obiettivi di un percorso di Bilancio declinato sulla specificità degli immigrati sono i seguenti:

– ricostruire/analizzare la storia formativa e lavorativa e le acquisizioni professionali dei singoli partecipanti;
– valorizzare le conoscenze/abilità/competenze acquisite;
– individuare i punti forti e le aree di sviluppo;
– facilitare la stesura del piano d'azione, guidando i partecipanti nell'individuazione delle risorse reperibili, fissando gli obiettivi, prossimali e distali, da raggiungere;
– costruire un curriculum vitae;
– gestire un colloquio di lavoro/selezione;
– acquisire conoscenze sui principali canali per la ricerca attiva del lavoro;
– elaborare un progetto di sviluppo professionale.

L'attenzione è da porre intorno a due macro-gruppi di dimensioni: uno attinente i fattori oggettivi/contestuali (ad esempio: appartenenza geografica, status socio economico, variabili contestuali ecc.) e l'altro attinente i fattori soggettivi/individuali (ad esempio: competenze individuali e sociali, potenziale di sviluppo, ecc.). Nell'ottica di rilevare e potenziare la propria occupabilità, i dati oggettivi di tipo anagrafico e/o occupazionale si devono mettere in relazione con quelli soggettivi di origine biografica ed esperienziale.

Dal punto di vista metodologico, la narrazione rappresenta la metodologia privilegiata per facilitare i processi di introspezione e di esplicitazione delle esperienze vissute, attivando un percorso (cognitivo ed emotivo) di rievocazione di eventi e connessioni tra gli eventi stessi. Ed è proprio l'elaborazione "in formato narrativo" delle esperienze (formali, non formali, informali) di vita, di formazione, di lavoro a favorire una re-attribuzione di senso e significato a ciò che si è fatto e, cosa ancora a più importante, a ciò che si intende perseguire. In tal senso, l'esperire autobiografico si fa procedura di risignificazione ermeneutica, contribuendo a ricollocare gli eventi in un ordine e in un contesto dotati di senso. Nello spazio temporale del percorso di Bilancio, il soggetto (immigrato) può sperimentare un nuovo modo di procedere nella progettazione di sé (rispetto a ciò che vuole o può fare), orientando, con responsabilità di azione e consapevolezza di intenti, le proprie scelte. E può farlo grazie all'instaurarsi di una relazione costruttiva capace di favorire uno spazio di reciproca comprensione entro cui il beneficiario assume su di sé la responsabilità del suo evolversi e svilupparsi, mentre il consulente si pone al servizio del beneficiario, tenendo insieme, attraverso l'utilizzo di specifici strumenti, le azioni del percorso di Bilancio. È opportuno puntualizzare che le azioni del Bi-

lancio impegnano e coinvolgono diverse figure professionali, con responsabilità distinte ma complementari, a seconda della singolarità e specificità del beneficiario. Nel caso di percorsi di Bilancio con immigrati sono coinvolte specifiche figure professionali, quali il mediatore linguistico ed interculturale. Quello della "lingua" è infatti un problema con cui confrontarsi. Soprattutto occorre fermarsi a riflettere su cosa significa per l'immigrato raccontare di sé con la "lingua degli altri": quante sfumature, emozioni rischiano di perdersi nella traduzione? Quante riduzioni di significato? Le narrazioni *in-bilico* tra lingua madre e lingua d'accoglienza potrebbero perdere pregnanza (e quindi soffocare aspirazioni, progetti, ricostruzioni). Oppure "costringere a fare sforzi che producono creatività. [...] Che consentono, a volte, quasi una rinascita. […] E così la seconda lingua si impadronisce di nuove memorie e significati che l'arricchiscono e la vivificano come linfa vitale" (Favaro, 1996, p. 121): ecco allora che il Bilancio di competenze si configura come dispositivo di connessione narrativa entro cui si aprono narrazioni che diventano, man mano che si delineano e approfondiscono, veri e propri progetti di vita.

## Bibliografia

Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1990). *Les bilans personnels et professionels: guide mèthodologique*. Paris: EAP Edition.

Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erikson.

Favaro G. (1996). Migrazione femminile e racconto di sé. *Adultità*, 4,115-121.

Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservartorio Isfol*, *V*(1-2), 63-86.

Ladogana M. (2019). Dal racconto al progetto. Le potenzialità del Bilancio di competenze. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: FrancoAngeli.

Pinto Minerva F. (2005). Menti migranti per un mondo plurale. In P. Guaragnella, F. Pinto Minerva (Eds.), *Terre di esodi e di approdi* (pp. 34-55). Bari: Progedit.

# Mediazione interculturale e facilitazione linguistica in italiano L2: professionalità pedagogiche da potenziare

Zoran Lapov
*Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Firenze*
*zoran.lapov@unifi.it*

## 1. Premesse

Similmente ad altri contesti europei interessati dal fenomeno, la realtà italiana ha conosciuto, assieme all'immigrazione, mutamenti di natura demografica, economica, sociale, culturale, politica, linguistica e altra, tutti riflettuti altresì nella vita scolastica (Vaccarelli, 2001; Fiorucci, 2017). Come risultato, non si sono fatte attendere strategie né indicazioni operative a livello tanto europeo che nazionale (Vedovelli, 2010; Council of Europe, 2011).

Segnata da una varietà di approcci culturali e politici, la scuola italiana si è mostrata complessivamente piuttosto aperta, accogliente e inclusiva nei confronti delle diversità – e affinità – importate dalle presenze immigrate (alunne/i, famiglie, comunità, ecc.). Da un lato, le indicazioni ministeriali, dall'altro, l'impegno tangibile delle istituzioni scolastiche, nell'insieme hanno giovato alla costruzione di un clima operativo globalmente valutabile come buono, nonché migliorabile.

A questi si aggiunge un altro ambito che è stato toccato dalla mobilità umana internazionale e dalle corrispondenti trasformazioni: il mondo della ricerca, nella fattispecie quella pedagogica, le cui forze avevano contraccambiato i ricchi spunti ricevuti dal fenomeno con altrettanti contributi inerenti ai processi formativi, alla relazionalità socio-educativa, all'inclusività dei servizi e alla relativa modellizzazione pedagogica.

## 2. Esperienze locali e bisogni dell'utenza

In uno scenario così definito, si rileva come le professionalità pedagogiche messe in campo variano da un soggetto all'altro, da un'aula all'altra, da un istituto all'altro… da un territorio all'altro. In parafrasi, si staglia l'importanza delle esperienze locali nel loro ruolo di duplice indicatore, ovvero:

1) oltre a esercitare un certo impatto sui percorsi di inserimento e inclusione della popolazione scolastica d'origine immigrata,
2) le esperienze locali testimoniano la frammentarietà dell'intervento e la necessità

di politiche maggiormente omogenee, pur sempre modulabili a seconda delle esigenze e delle specificità caratterizzanti i singoli ambiti di applicazione.

È prassi ormai piuttosto diffusa, tra i professionisti che si dedicano a promuovere l'inclusione scolastica, di costruire azioni ed erogare servizi a favore delle alunne e degli alunni immigrati in base alle loro necessità primarie. Ebbene, i bisogni specifici di giovani immigrati, specie se di recente arrivo, possono essere ricompresi in due processi determinanti per orientare il loro benessere in emigrazione:

– l'inserimento linguistico-culturale e
– l'ambientamento socio-relazionale (Lapov, 2019, 2020, 2021).

Allargando la visuale, osserviamo di fatto una catena di processi concomitanti e interconnessi, importanti per tutti gli attori coinvolti – le famiglie, il corpo docente, le istituzioni, vale a dire per l'intera comunità educante.

## 3. Professioni dell'inclusione: la mediazione e la facilitazione linguistica

Alla luce di quanto premesso, il modello di cui nel presente scritto salda in un certo modo le politiche scolastiche emanate a livello nazionale e gli orientamenti promossi dalla ricerca pedagogica con l'esercizio di inclusione praticato a livello locale. Maturato nel Comune di Firenze nell'arco di oltre vent'anni, il detto modello si esplicita in particolar modo attraverso il lavoro congiunto di due figure professionali:

– quella del mediatore interculturale e
– quella del docente-facilitatore linguistico in italiano L2 (lingua seconda).

I due servizi – uno gestito dall'Associazione Progetto Arcobaleno, l'altro dalla Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze – operano sul territorio comunale in stretto raccordo con tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado (primo ciclo d'istruzione pubblica), più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado coinvolti da circa 5 anni (Lapov, 2020).

Nell'esperienza fiorentina, quale esempio territoriale d'intervento socio-educativo che combina approcci teorici e pratici incentrati sui bisogni, la mediazione interculturale e la facilitazione linguistica in italiano L2 rappresentano risorse concrete che si caratterizzano per una serie di elementi, quali:

– continuità del servizio (23 anni),
– radicamento sul territorio,
– inserimento nell'offerta formativa del Comune di Firenze,

– impostazione di lavoro fondata sulle competenze professionali di taglio pedagogico-interculturale,
– essere qualificati come buona pratica.

Considerata la solida presenza e le specifiche competenze professionali che li definiscono, i due servizi offrono un vitale supporto metodologico-operativo all'intero sistema scuola del Comune di Firenze: senza andare troppo lontano nel tempo, basti ricordare il biennio segnato dall'emergenza e dalle misure anti-Covid, che ha costituito per il mondo della scuola un ulteriore banco di prova, superato nella realtà fiorentina – nonostante le distanze – con buoni risultati giacché nessuno era stato lasciato indietro (Lapov, 2020, 2021; cfr. anche Pona, 2020).

## 4. Questioni irrisolte

E perché, nonostante la loro utilità e qualità, queste due professionalità – ciascuna con le proprie esperienze e specificità – stentano ad affermarsi in maniera più consistente e continuativa?

Doveroso aprire la riflessione osservando come la principale differenza che distingue i due servizi è la seguente:

– mentre la facilitazione linguistica in italiano L2 registra casi di un servizio strutturato, quello di mediazione interculturale a scuola non offre presupposti per poter maturare analoghe esperienze.

Più in generale:

– non si tratta di professioni diffusamente incorporate nel sistema scuola,
– in parte nemmeno riconosciute, specie quella del mediatore (formazione discontinua, poche ore, bassa retribuzione, mancano inquadramento, albi professionali, concorsi, ecc.),
– nonché incastrate nel carattere episodico e circoscritto del loro impiego, spesso affidato alle organizzazioni del terzo settore.

A fronte dell'impegno progettuale e operativo del Comune di Firenze e delle strutture coinvolte, restano quindi irrisolte questioni concernenti soprattutto i processi di professionalizzazione delle due figure. Ovvero, i servizi di mediazione interculturale e di facilitazione linguistica in italiano L2, ormai radicati sul territorio e qualificati come buone pratiche, postulano nondimeno ulteriori investimenti sul piano del loro

– riconoscimento,
– valorizzazione,

– formazione e
– potenziamento professionale ed economico.

## 5. Verso una proposta pedagogica

In base alle condizioni socio-economiche e alla disponibilità di opportunità occupazionali, i professionisti della mediazione interculturale non possono, di solito, permettersi di operare solo ed esclusivamente in ambito scolastico-educativo, fatto che li porta a espandere le loro prestazioni ad altri contesti professionali – quello sanitario, sociale, penitenziario, ecc. (Fiorucci, 2000; Jabbar, 2000; Catarci *et al*., 2009); diversi altri sono costretti a combinare la propria professione con lavori che, non di rado, oltrepassano i confini del microcosmo della mediazione.

Data la maggiore organicità del servizio di facilitazione linguistica in italiano L2 (Vaccarelli, 2001; Vedovelli, 2010; Pona, 2020), il personale facilitatore di Firenze coniuga il proprio lavoro, laddove necessario e possibile, con altri servizi linguistici, anche fuori dai circuiti scolastici: parte di loro tenta, al contempo, le vie di un inserimento professionale più stabile, aspirando – il più delle volte – alla qualifica di docente curricolare.

Le due figure professionali possono talora confluire in un'unica persona. Questa fusione di ruoli e competenze comporta benefici sul piano professionale, nonché economico, con particolar riferimento alla situazione sperimentata da mediatrici e mediatori. Esempi concreti, collaudati dall'esperienza fiorentina, dimostrano come le due professioni in tandem forniscono spunti interessanti per una più inclusiva e più proficua vita scolastica.

Sarebbe, pertanto, auspicabile – in termini di proposta pedagogica – promuovere azioni di consolidamento e prevedere un percorso di modellizzazione di questo connubio professionale. In altre parole, occorrerebbe riconsiderare le carenze rimarcate sopra, a partire da quelle relative al tema del riconoscimento, della formazione e della professionalizzazione, destinando loro maggiori attenzioni per arrivare a produrre un impatto più incisivo sull'applicazione pratica di questa duplice figura professionale, quale fonte di plurime potenzialità socio-pedagogiche e interculturali. Un tale investimento, volto a potenziare le competenze e l'uso di queste due professionalità, aprirebbe – sul piano della qualità, efficacia e sostenibilità dei processi formativi e di inclusione scolastica – nuovi orizzonti nell'operato di chi si dedica, malgrado le frequenti condizioni precarie tipiche della mediazione e della facilitazione linguistica, a svolgere tali lavori con dedizione e persistenza.

## Riferimenti bibliografici

Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (Eds.). (2009). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.

Council of Europe (2011). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educa-*

*zione plurilingue e interculturale*. Strasbourg: Council of Europe, 2010 & Università degli Studi di Milano, «Italiano LinguaDue», Suppl. al n. 1, 2011.
Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
Fiorucci M. (2017). Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale. *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*, *6*(2), 253-267.
Jabbar A. (2000). Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza. *Animazione Sociale*, 10, XXX(146), 82-88.
Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211), 75-94.
Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercAzione*, *12*(2), 143-168.
Lapov Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, XIX(1), 42-49.
Pona A. (2020). Fare italiano L2 a distanza. Un modello operativo per la scuola. *L2elledue, Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2*, 4, 11-12.
Vaccarelli A. (2001). *L'italiano e le lingue* altre *nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.
Vedovelli M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.

# Per una Rete territoriale integrata e inclusiva: un progetto di ricerca

Rosella Persi
*Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*
*rosella.persi@uniurb.it*

## 1. Il progetto *Reti Inclusive Territoriali Integrate*

Alla luce di un quadro di riferimento teorico (Fiorucci, 2020; Santerini, 2017; Loiodice, Ulivieri, 2017; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2007; Cambi, 2006), ma anche politico-sociale, che attribuisce valore alla *dimensione interculturale* (Portera, 2022; D'Ignazi, 2020) del vivere sociale, un'esperienza significativa è costituita da un Progetto svolto nella Regione Marche, cui ho partecipato, finalizzato alla costruzione di un sistema (Rete) territoriale, orientato a integrare e coordinare le professionalità esistenti e gli interventi già avviati sul territorio, potenziando le competenze e i dispositivi da utilizzare in ambito domiciliare e scolastico.

I nuclei familiari e monoparentali con minori, provenienti da Paesi Terzi rappresentano i destinatari del Progetto (*Fondo Europeo Asilo Migrazione e Integrazione)*, svolto in collaborazione con la Prefettura di Pesaro-Urbino. Tale progetto si pone l'obiettivo di individuare e ridurre i fattori che determinano le condizioni di disagio. La metodologia operativa adottata è stata quella del *capacity building*, vale a dire, la strutturazione di contesti integrati d'intervento che consentano ai destinatari di acquisire abilità e competenze per la risoluzione positiva delle situazioni di difficoltà e di inadeguatezza.

Di qui l'articolata denominazione del Progetto come Reti Inclusive Territoriali Integrate (R.I.T.I), che concentra l'attenzione, in primis, sulle *Reti* perché le attività e i soggetti da mettere a sistema sono diversi e, pertanto, i percorsi differenziati di *capacity building* possono essere rivolti sia ai destinatari che agli stessi attori del welfare territoriale. *Inclusive* fa riferimento alle attività di formazione che sono rivolte a tutti, anche a funzionari e operatori, evitando così la realizzazione di interventi "esclusivamente" destinati a famiglie e minori provenienti da Paesi Terzi col rischio di isolarli nel loro contesto locale. *Territoriali* in quanto rivolte a valorizzare le attività esistenti nello spazio regionale e, infine, *Integrate*, per l'intento di far convergere su obiettivi comuni le diverse attività svolte dai soggetti territoriali.

## 2. L'attività di ricerca: criteri metodologici, strutture e modalità di risposta ai nuovi problemi e bisogni

Il lavoro si è avviato con una puntuale attività di mappatura, nell'arco temporale di mesi, da luglio 2021 a marzo 2022, utile a conoscere quali fossero le realtà, dalle istituzionali alle associative, del territorio, effettivamente e direttamente impegnate con famiglie in condizioni di difficoltà e ragazzi con background migratorio. Successivamente sono stati individuati e contattati gli interlocutori: responsabili ATS, assistenti sociali, responsabili e/o educatori di Associazioni e Centri di Aggregazione Giovani.

Nell'ambito della ricerca qualitativa è stato utilizzato lo strumento dell'intervista semi-strutturata (Ricolfi, 2001; Baldacci, Frabboni, 2013). I 18 soggetti intervistati hanno fornito una panoramica, piuttosto esauriente, di quello che è l'offerta formativa proposta dai servizi in essere, delle cause e delle conseguenze delle varie problematiche e difficoltà che il territorio in questione vive nella gestione di questa porzione di popolazione con background migratorio.

Dall'indagine svolta nella provincia di Pesaro e Urbino è emersa una realtà molto articolata con un ampio ventaglio di bisogni a cui gli ATS provano a rispondere con la flessibilità: favorendo il confronto tra giovani autoctoni e di origine straniera e permettendo ai soggetti in difficoltà economiche di frequentare corsi sportivi e ludico-ricreativi; creando una scuola di quartiere, facendo diventare i CAG, un riferimento per genitori, insegnanti, ed educatori. La maggior parte degli intervistati considera una grave carenza la mancanza di mediatori linguistico-culturali: figura essenziale negli ambiti sanitario e in quello educativo, nell'accesso ai servizi essenziali e all'istruzione.

## 3. Bisogni formativi e strategie d'intervento: cenni conclusivi

Sulla base di quanto emerso dall'indagine ci si è chiesto quali siano i bisogni formativi delle nuove generazioni con background migratorio, e quali le possibili modalità di intervento e le proposte da implementare. Di seguito vengono elencate alcune possibili strategie di intervento, che spesso costituiscono modifiche migliorative di attività-azioni già in atto con lo scopo di ottimizzarne gli esiti.

Innanzitutto, risulta importante incrementare il servizio di insegnamento della L2 per adulti e bambini/ragazzi (Minuz et al., 2016) come pure istituire servizi di ascolto per adolescenti e diffondere in ogni quartiere il dopo-scuola. Data, inoltre, la tendenza dei giovani ad uso e abuso acritico dei media e new media risulta necessario educare gli adolescenti ad un uso virtuoso e responsabile dei dispositivi informatici (Rivoltella, 2018) e, in generale, di comunicazione. Le politiche giovanili dovrebbero essere maggiormente volte alla prevenzione anziché alla medicalizzazione. In quest'ottica risulterebbe molto positivo aumentare le ore di apertura dei servizi per giovani in modo da consentire e facilitare la relazione con l'adolescente. Alcuni incontri degli stessi giovani con cittadini di origine straniera,

ben inseriti nel tessuto produttivo, potrebbero essere utili per suggerire la scelta di un percorso di studi sulla base delle richieste del mercato del lavoro. Allo stesso modo il *Mentoring*, l'affiancamento di giovani stranieri più maturi a ragazzi più giovani potrebbe rivelarsi molto positivo, sia per la scelta dei percorsi di studio, sia di quelli lavorativi. È auspicabile intensificare corsi di musica, di teatro, attività sportive e altri laboratori negli stessi centri di aggregazione giovanile pubblici in modo da non creare disuguaglianze nell'accesso a questi servizi specifici tra chi ha la possibilità di "acquistarli" sul mercato e chi non ha risorse economiche per poterlo fare. Per ciò che concerne gli adulti, si rimarca la necessità dell'alfabetizzazione di questi e l'offerta di spazi neutri per l'incontro tra genitori e ragazzi e, inoltre, il reingresso nel mercato del lavoro di soggetti disoccupati over 50.

Dalle interviste effettuate, riguardo alla gestione dei servizi sociali appare un contesto variegato con luci e ombre. Le prime sono rappresentate dallo sforzo non sempre riuscito di tutti gli operatori nel lavorare in un'ottica di rete; le seconde, invece, sono costituite dalla difficoltà all'atto pratico di operare in stretta sinergia con altre organizzazioni. Il difficile rapporto tra enti locali e volontariato è determinato dal fatto che, nel tempo, le amministrazioni hanno disincentivato una collaborazione tra le associazioni per gestirle meglio. Tuttavia, il cambio di rotta apportato dalla co-progettazione e co-programmazione, può portare benefici all'utenza e rendere più efficienti i servizi, superando i localismi, che implicano inevitabilmente una difficoltà a governare e a monitorare i territori in modo capillare.

In sintesi, l'indagine svolta evidenzia la complessità di problemi e di proposte su cui va posta un'accurata e rinnovata attenzione. Alcuni intervistati hanno suggerito di fornire un servizio di supporto ai genitori nelle famiglie con difficoltà di intervento nella relazione genitori-figli. Nei casi di conflittualità o problematiche gravi con richieste d'aiuto degli adolescenti, agire distintamente tra famiglia e adolescenti non è semplice, infatti, la maggior parte degli intervistati sostiene che si debba intervenire, prendendo in carico gli interi nuclei familiari. La flessibilità, la capacità di adattamento nell'affrontare situazioni di bisogno peculiare sono caratteristiche specifiche delle organizzazioni del territorio della provincia pesarese. La stessa scuola affronta i nuovi bisogni e le nuove emergenze educative mettendosi in rete con associazioni del volontariato, istituendo convenzioni e fornendo durante il *lockdown* agli studenti privi di dispositivi informatici i computer per seguire le lezioni in DAD. La carenza di personale nelle diverse strutture e organizzazioni coinvolte non permette di intercettare i problemi fino in fondo, in modo capillare, ma il risvolto positivo del *lockdown* è stato quello degli incontri a distanza, per mezzo dei quali i servizi sociali sono entrati, seppur virtualmente, nelle case degli utenti. Il problema dell'abbandono scolastico ha indotto a progettare un'interessante e innovativa iniziativa, vale a dire la creazione sul territorio di nuovi spazi per i giovani - soprattutto ritirati sociali o che hanno abbandonano la scuola per offrire loro un anno di esperienza di aggregazione e formazione, con interventi personalizzati e individualizzati. Tale dispositivo permetterebbe al ragazzo di riflettere, di incontrare un educatore in spazi e laboratori ad hoc che, differenzian-

dosi dalla scuola, propongono ritmi e modalità adeguate alla tipologia di giovani che presentano tali problematiche.

Se la prevenzione dell'abbandono scolastico è una priorità, per intervenire e far fronte a questa complessa e multidimensionale problematica, è necessario adottare un approccio che tenga conto delle diversità culturale assumendo quale modello regolativo una dimensione di autentica e sinergica convivenza interculturale.

## Bibliografia


Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET Università.

Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

D'Ignazi P. (2020). *Ripensare l'intercultura tra conflitti, antinomie e utopie.* Aracne: Roma.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2007). *Gli alfabeti intercultura*. Pisa: ETS.

Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016). Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1. *I Quaderni della ricerca, 28.* Torino: Loescher.

Loiodice I., Ulivieri S. (Eds.). (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.

Persi R. (Ed.). (2019). *Contesti pedagogici. Ambiente, Intercultura, Sport, Teatro*. Roma: Aracne.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.

Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Ricolfi L. (Ed.). (2001). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Rivoltella P.C. (2018). Educare i giovani ai nuovi media. *Vita pastorale*, CVI (1), 4-5.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

# Identità in dialogo.
# Le storie di vita professionale come processo di presa di parola

Isabella Pescarmona
*Ricercatrice - Università degli Studi di Torino*
*isabella.pescarmona@unito.it*

## 1. Migrazione, Donne e Sviluppo Sostenibile

L'eterogeneità delle nostre società contemporanee, riportata in luce dai crescenti flussi migratori, sollecita a riconoscere la diversità come un tratto della quotidianità delle nostre vite e alimenta l'attuale dibattito internazionale che invita ad agire per ridurre le diseguaglianze e promuovere spazi di confronto e di scambio, identificando la migrazione come un fattore intrinseco al progresso e al cambiamento sociale. L'*Agenda 2030* (United Nations, 2015) riconosce per la prima volta i contributi positivi dei migranti nei paesi di origine, di transito e di destinazione (OSS 10) e sottolinea l'importanza della loro integrazione sociale, economica e lavorativa per uno sviluppo sostenibile, grazie ai flussi di idee, valori, norme sociali e risorse di cui essi sono portatori. Nel farlo, presta particolare attenzione all'inclusione e alla valorizzazione della partecipazione femminile. "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipazione di tutte le donne e le ragazze" (OSS 5) è, infatti, posto come un requisito essenziale per sostenere il processo di crescita economica, d'innovazione culturale e di lotta contro le povertà.

Tuttavia, le condizioni in cui avviene la migrazione sono profondamente condizionate dai contesti politici, istituzionali ed economici di accoglienza e incidono sull'effettiva capacità di azione dei migranti. Tali condizioni possono rivelarsi critiche soprattutto per le donne che, spesso con limitate opportunità d'istruzione e di lavoro ed esposte a maggiore rischio di violenza, risultano le più colpite da forme di diseguaglianza e di discriminazione (e.g., Loiodice, Ulivieri, 2017). I rapporti internazionali (COE, 2023) evidenziano tali disparità si ripercuotano soprattutto sulle donne con background migratorio che, all'intersezione fra più forme di oppressione e oggetto di persistenti pregiudizi e stereotipi, sono più di frequente relegate a ruoli marginali e subordinati.

Agire pedagogicamente e fare ricerca educativa negli attuali assetti sociali e lavorativi in una prospettiva di giustizia sociale richiede, pertanto, di adottare una lettura complessa e intersezionale delle realtà professionali presenti sul territorio (e.g., Fiorucci, 2020; Zoletto, 2022); di scegliere metodologie di ricerca in grado di riconoscere e apprezzare il contributo delle donne in tali realtà; e, infine, di promuovere spazi di dialogo dinamici, non unilaterali e interculturali in cui quelle diverse esperienze possano avere diritto di voce (e.g., Besley, Peters, 2012; Adichie, 2009).

## 2. Storie di donne in educazione fra attivismo e resistenza

Nel quadro delle riflessioni aperte dagli studi di pedagogia critica, femminista e decoloniale, il progetto di ricerca *Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali* (Pescarmona, Gozzelino, 2023) ha inteso accogliere le sfide poste dai contesti lavorativi socio-educativi caratterizzati da una fiorente diversità, esplorando una dimensione di solito meno attraversata dal discorso interculturale. La ricerca mira, infatti, a presentare le donne con background migratorio come attive costruttrici di azioni e di relazioni positive nei contesti familiari, educativi e sociali nelle comunità in cui vivono, rovesciando alcuni stereotipi e pregiudizi che spesso accompagnano le rappresentazioni e gli interventi educativi ad esse rivolti e che, non di rado, le descrivono come vulnerabili, bisognose di aiuti esterni o comunque passive ricettrici di azioni e di definizioni date dagli altri per loro. L'obiettivo della ricerca è quello di restituire visibilità al contributo di queste donne, sia in termini di lotta alle discriminazioni e alle violenze, sia d'innovazione di ruoli professionali, di sguardi e di pratiche negli assetti lavorativi a cui prendono parte. S'intende, cioè, riconoscere il valore educativo della loro esperienza professionale e, al contempo, incoraggiare processi di presa di parola come mezzo per restituire loro il diritto di definire la propria identità.

Tali finalità hanno reso necessario individuare un approccio metodologico che fosse sensibile all'incontro con l'alterità e capace di scardinare una prospettiva di ricerca etnocentrica, ovvero che fosse in grado di sostenere una visione non binaria e non statica delle identità e dei contesti indagati e permettesse di entrare *in relazione* e *in dialogo alla pari* con voci altre. Al fine di restituire a queste donne il potere di narrare la loro versione della storia, è stato scelto di impiegare le storie di vita professionale (Goodson, Sikes, 2001) come metodo privilegiato.

Sono state così condotte una ventina di interviste in profondità con donne di diverse generazioni, originarie di vari paesi, impegnate in contesti socio-educativi molteplici nel territorio della Città Metropolitana di Torino e provincia – da quelli più formali legati alla scuola, ai percorsi di mediazione e di affido, a quelli più informali dell'associazionismo e dell'attivismo, fino ad arrivare a forme di impegno educativo svolte attraverso l'arte e la letteratura – proprio per dare voce a una pluralità di espressioni e di prese di responsabilità positive. Le interviste hanno indagato le motivazioni, le svolte e le trasformazioni del percorso professionale di queste donne, i pregiudizi e le discriminazioni da loro vissute nei contesti di lavoro e le strategie attuate per farvi fronte e, infine, la loro esperienza come donne all'intersezione fra l'appartenenza ad un certo gruppo etnico, la propria storia personale e il ruolo lavorativo ricoperto[1].

Come già sperimentato in altre ricerche, le narrazioni e le storie di vita sono rilevanti per il discorso interculturale (e.g., Gobbo, 1990; Bhatti et al., 2007) per

1 Un esempio di analisi d'intervista è presentato nel saggio *Voci femminili decoloniali per una scuola plurale* di Giulia Gozzelino negli Atti della Junior Conference Siped 2023, Bologna.

almeno due ragioni. La prima è che, dando voce agli altri come *inter*-locutori autorevoli e competenti, privilegiano la costruzione di un discorso "dal basso" capace di riconoscere e legittimare l'*agency* e il protagonismo sociale di queste professioniste. La seconda è che le narrazioni hanno un valore formativo per chi parla, ma anche per chi ascolta: implicano cioè la presenza di un ascoltatore che è colui che innesca l'intervista e che proporrà la propria interpretazione, ma è anche colui che ha vissuto una propria storia che entra in gioco nel processo di co-costruzione della conoscenza e che richiede di essere messa in discussione nell'intento di creare un significato condiviso.

## 3. Identità in dialogo e sfide per la ricerca

La ricerca basata sulle storie di vita professionale ha messo in evidenza come le donne intervistate abbiano sviluppato le loro identità professionali mettendo in dialogo le differenti dimensioni da loro vissute in modo creativo: dalla loro esperienza "ai margini" (hooks, 1998) come donne, madri, figlie, appartenenti a un certo gruppo etnico e classe sociale, lavoratrici impegnate nella cura ed educazione, esse si sono riposizionate "al centro", diventando attrici e promotrici d'innovazioni educative e sociali, senza rinunciare a nessuna di tali dimensioni di sé. Nel costruire il loro percorso professionale, esse si sono riprese il *diritto ad immaginarsi* in modo diverso (Appiah, 1996) e hanno restituito un quadro vibrante degli assetti lavorativi in cui operano, ma allo stesso tempo non scevro da forme di razzismo e di oppressione, sollecitando la ricerca a esaminare tali contesti come non neutri.

Entrare in dialogo con le identità di queste donne e ascoltare le loro narrazioni, inoltre, ha sfidato anche le stesse ricercatrici a rivedere la propria identità come donne, madri, pedagogiste impegnate e cittadine. Ha richiesto loro – in modo non del tutto previsto e talvolta "scomodo" – una *disponibilità ad interrogarsi* sul proprio posizionamento, anch'esso all'intersezione di più dimensioni e a mettere in gioco con autenticità i propri saperi, così come le proprie pre-comprensioni e pre-giudizi, al fine di trovare modi narrare una nuova storia collettiva capace di includere significati altri.

## Bibliografia

Adichie AC. N. (2009). *Il pericolo di un'unica storia.* Trad. it. Milano: Einaudi, 2019.

Appiah K.A. (1996). Race, Culture, Identity: Misunderstood Connections. In K.M. Appiah, A. Gutmann (Eds.), *Color Conscious. The political morality of Race* (pp.30-10). Princeton: Princeton University Press.

Besley T., Peters M. (Eds.). (2012). *Handbook of Interculturalism, Education and Dialogue*. NY: Peter Lang.

Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (Eds.). (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Sterling: Trentham Books.

COE (2023). *Women's Rights and Gender Equality.* Retrived April 26, 2023 from https://www.coe.int/en/web/commissioner/thematic-work/women-s-rights-and-gender-equality

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* Milano: Franco Angeli.

Gobbo F. (1990). *La conversazione come metafora dell'educazione. Il discorso pedagogico di Israel Scheffler*. Verona: Morelli Editore.

Goodson I.F., Sikes P. (2001). *Life History Research in Educational Settings.* Buckingham: Open University.

hooks b. (1991). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli. 1998

Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali.* Bari: Progedit.

United Nation (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York.

Ulivieri S., Loiodice I. (Eds.). (2017). Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo. *Pedagogia Oggi*, *15* (1).

Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessita, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

# Società multiculturale e bisogno di formazione. Verso la definizione di un modello di intervento geopedagogico

Adriana Schiedi
*Professoressa Associata d - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
*adriana.schiedi@uniba.it*

## 1. Il progetto M.E.D.I.A.T.I.O.N. per una *governance* più efficace dei processi migratori

Negli ultimi anni, l'interesse per una pedagogia declinata in senso interculturale è cresciuto in maniera esponenziale, a causa anche dell'aumento dei flussi migratori e del mutato assetto della società. La crisi economica e sociale generata dalla pandemia e l'attuale situazione di instabilità internazionale causata dal conflitto Russo-Ucraino hanno spinto gli Stati dell'UE a ripensare le politiche per gli immigrati e a considerare in una prospettiva altra e con maggiore realismo i principi di protezione sociale e di inclusione per renderli sempre più compatibili con i principi di eguaglianza, ragionevolezza e sostenibilità, che hanno assunto ormai un connotato pervasivo, soprattutto con riguardo alla tutela di migranti. Tali principi richiamano un "bilanciamento dei valori" che dovranno essere perseguiti con equilibrio, preservando e tutelando i diritti umani.

Eliminazione delle discriminazioni, pari opportunità nell'accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione sociale e inclusione sono i principali obiettivi a cui l'UE sta puntando già da tempo per contrastare il divario tutt'oggi esistente con i cittadini dei Paesi terzi riguardo l'accessibilità ai diritti sociali. Sulla scia di queste raccomandazioni, la Commissione europea nel marzo 2021 ha adottato il piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali e l'Agenda 2030, con i *Goals* 1, 2, 4, 5, 8, 10, 16 che vanno in questa direzione, non diversamente dal Piano PNRR, con particolare riferimento alle Missioni 5 e 4.

Tuttavia, malgrado questi sforzi, in tema di *Governance* dei flussi migratori si continua a registrare un evidente *mismatch* tra panorama europeo, nazionale e regionale e nondimeno tra politiche dichiarate e in uso. Sugli effetti di questo disallineamento ma anche sulle strategie per arginarli onde costruire un modello virtuoso per l'accoglienza e l'integrazione dei migranti, negli ultimi anni, si stanno concentrando numerose ricerche non solo a carattere settoriale ma anche interdisciplinare. Un esempio in tal senso è il progetto M.E.D.I.A.T.I.O.N. che coordino all'interno del mio Dipartimento per il Programma Horizon Europe Seeds e ammesso a finanziamento. Sviluppandosi all'interno di una prospettiva interdisciplinare, che vede l'interazione tra scienze umane e sociali, esso punta ad individuare

un modello mediterraneo per la sostenibilità interculturale, a partire dal riconoscimento del valore paideutico racchiuso in questo mare, intriso di mondi culturali, di valori e di tradizioni ma anche di testimonianze, di esperienze che ci aiutano a leggere meglio la società attuale, in cui la parola chiave sembra essere diversità, con il compito di prenderci cura dell'ambiente in cui viviamo in modo sostenibile per il pianeta, affrontando anche le sfide di equità e inclusione che le società eterogenee oggi pongono ai territori e utilizzando strategie educative innovative e più efficaci approcci di lavoro. Tra questi quello interculturale (Fiorucci, 2020; Portera, 2022).

Fino ad oggi, a ben vedere, se da un lato non sono mancate ricerche anche molto puntuali sulla collocazione della pedagogia interculturale all'interno del sapere pedagogico e letture empiriche del fenomeno migratorio, volte a restituire la sua incidenza nei diversi territori e le caratteristiche con cui si manifesta; dall'altro, si è registrata l'insufficienza di una analisi teoretica che, stabilendo una connessione tra pedagogia, geografia e cultura dei territori, insieme ai dati, tenesse in adeguata considerazione anche la peculiarità dei contesti su cui insistono i processi migratori.

## 2. Il modello geopedagogico mediterraneo: educazione interculturale, inclusione socio-lavorativa, sostenibilità ambientale

In questo senso, è interessante analizzare la questione interculturale sul piano geopedagogico (Regni, 2002), cercando di collegare piani diversi e apparentemente distanti, ma tutti fondamentali per una riflessione aperta e rispettosa della sua complessità.

Ampi studi condotti negli ultimi anni hanno evidenziato, infatti, che non è possibile continuare a gestire il fenomeno migratorio senza porlo in relazione al futuro dell'Europa, ai sistemi educativi, all'orientamento e al lavoro. Come ha affermato P. Malavasi nel suo discorso della Plenaria, questi tre elementi "designano universi di discorso e di pratiche strettamente interconnesse", così come interconnesso è il tema della sostenibilità ambientale, dell'educazione interculturale e dell'inclusione socio-lavorativa. Guardare le migrazioni da questa angolatura consente di affrontare la situazione dei flussi migratori interrogando la politica, i sistemi di istruzione e di formazione, l'economia del lavoro e modificando lo sguardo secondo una prospettiva sistemica. Si tratta, come si può si può intuire, non solo di ipotizzare spazi di riflessione e di collaborazione tra i diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia ma anche di considerare "la necessità di approfondire la specifica identità del contributo pedagogico, *iuxta propria principia*" rispetto a una ricerca multidisciplinare sul fenomeno migratorio che punti sempre più alla interdisciplinarità.

Investire sulla formazione per costruire una nuova coscienza interculturale, di cittadinanza e competenze sul piano professionale ancorate ai territori di accoglienza ma anche di origine è uno degli obiettivi principali del modello geopedagogico mediterraneo individuato nell'ambito del progetto MEDIATION.

Nel promuovere questo piano di formazione per l'integrazione dei migranti si è scelto di guardare soprattutto i migranti inoccupati presenti sul territorio regionale che saranno invitati, attraverso determinati percorsi pensati in piena aderenza con le politiche promosse dalla Regione Puglia, ad acquisire specifiche competenze professionali all'interno degli Istituti di formazione professionale e negli ITS partner. Nello sviluppo di questo modello, un'attenzione particolare è rivolta ad aspetti quali l'*education for inclusion*, il *Learning for training* e il *Training for inclusion*, che trovano una sintesi nella *employability* (Yorke, 2005), ossia nella possibilità di pensare la formazione in continuità con il lavoro e con un progetto di inclusione socio-lavorativa dei migranti nella nostra comunità. Il concetto di *employability,* come categoria pedagogica fondamentale all'interno di processi di *Career development learning* e connessa all'*higher education* e alle *capabilities*/competenze per vivere, è centrale nella letteratura scientifico pedagogica e soprattutto in quell'ambito di studi che si occupa di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. L'*employability* fa leva sulle *Skilful practise*, sulla *Metacognition* e sulla *Transition*, ovvero su una serie di cambiamenti che intervengono nel corso della vita e a seguito di determinate esperienze educativo/formative/lavorative.

L'esistenza umana è perennemente interessata da transizioni. Queste appaiono ancora più evidenti in percorsi di vita esistenziali caratterizzati dalle migrazioni. La pervasività della dinamica transizionale riguarda, in primo luogo, l'identità personale la quale, nei suoi aspetti socioculturali, soggettivi e evolutivi, viene messa in crisi dai cambiamenti: da un contesto all'altro, da un ruolo a un altro, da una identità culturale a un'altra, e via dicendo.

Sulla base di questi presupposti epistemologici, il modello geopedagogico, muovendo dalla *employability,* come *trait d'union* tra il mondo della formazione e del lavoro, da un approccio qualitativo e da metodi di ricerca narrativi vuole guardare alla individualità del soggetto-migrante, alla sua storia di vita e di formazione e proporre un efficace lettura delle capacità/competenze/conoscenze necessarie per una transizione possibile nella direzione dello sviluppo di una identità professionale e viepiù sociale integrata alla cultura e ai sistemi produttivi del territorio in cui vive e capace di contribuire al suo progresso in un'ottica di sviluppo culturale, di sostenibilità economica, di benessere sociale, nonché dell'edificazione di una *Smart city* e, più in generale, di un *Welfare* di comunità. Pensare Taranto o altri spazi del nostro Paese e del nostro continente europeo in questa chiave di lettura significa intraprendere un percorso che, sfruttando il potenziale del *networking* a servizio di questo modello geopedagogico mediterraneo, possa fare della nostra comunità, uno spazio intelligente, solidale, generativo di relazioni buone e di pratiche virtuose di inclusione. "Per costruire *smart cities* […], è necessario condividere una cultura della vita e dei beni comuni, coniugando innovazione tecnologica e inclusione sociale, sistema urbano e formazione del capitale umano che permetta una progettazione condivisa che avvalori in modo integrato economia e *welfare*, *governance* e partecipazione, energia e mobilità, ambiente e istruzione" (Malavasi, 2012, p. 9). Alle *smart city*, oggi, troppo spesso si contrappongono le *slow city*, città più che lente disorientate, invisibili, dormienti, ingessate nella crisi attuale e

perciò invivibili, incapaci di lavorare alla costruzione di un progetto di città ideale, utopica, qui intesa come *eu-topos* "luogo felice", che può prendere forma solo a partire da un ripensamento di quella reale, secondo un modello di *smart Governance*, sorretta da un patto educativo di comunità.

## Bibliografia

Regni R. (2002). *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Malavasi P. (2012). *Smart city, educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pagano R. (2008). *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*. Brescia: La Scuola.

Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.

Yorke M. (2005). *Employability in Higher Education: what it is – what it is not*. York: Higher Education Academy.

# "Senso di iniziativa e di imprenditorialità". Lo storytelling intergenerazionale: imprenditori e lavoratori immigrati[1]

Paola Zini
*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore*
*paola.zini@unicatt.it*

## 1. Introduzione

La ricerca "Senso di iniziativa e di imprenditorialità. Lo storytelling intergenerazionale: imprenditori e lavoratori immigrati" ha inteso raccogliere e valorizzare le storie di alcune aziende, indagando le esperienze di imprenditori e di lavoratori immigrati. Nello specifico, sono stati analizzati i fattori della motivazione e dell'investimento che hanno contraddistinto sia la spinta per la nascita delle imprese sia il sostegno alle scelte di migrazione, individuando le dimensioni di motivazione, creatività e propensione al rischio, presenti nei fondatori delle aziende e nei lavoratori immigrati, con la volontà di identificarne gli elementi ricorrenti, comuni o divergenti, al fine di delineare possibili strategie di trasferibilità ed educabilità.

La ricerca ha preso le mosse dalla Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018, suggerita dal Consiglio dell'Unione Europea. Essa pone il tema dell'educazione all'imprenditorialità, rilevando la crescente necessità di rafforzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti» (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2018).

Oltre a ciò, un altro riferimento importante è quello che riguarda gli aspetti valoriali, e, per questo, ci si è riferiti all'indagine sui valori di Schwartz (1987), dalla quale hanno avuto origine diverse ricerche (Ros, Grad, 1991) che, nell'ambito lavorativo, hanno riscontrato in soggetti appartenenti a diverse tipologie lavorative, una struttura valoriale simile, ma significati specifici attribuiti ai diversi valori, in funzione delle differenti esperienze professionali. In particolare, l'azienda familiare risulta avere qualità istintive non riproducibili, come passione, tenacia, spirito di sacrificio, rigore, senso di responsabilità, coraggio, iniziativa, autodisciplina, onestà, lealtà (Fornasini, Mazzoleni, 2018).

1 La ricerca, coordinata dalla prof.ssa Livia Cadei, è stata condotta dalla prof.ssa Livia Cadei e dalla dott.ssa Paola Zini.

## 2. Presentazione della ricerca

A partire da questo quadro di riferimento, è stata condotta una ricerca nell'ambito del contesto imprenditoriale bresciano, riconosciuto come centro di eccellenza italiano e territorio di attrazione di lavoratori stranieri. Nello specifico, l'indagine ha riguardato le imprese familiari, che sono una parte consistente delle imprese italiane e parte essenziale del tessuto industriale, rappresentando circa l'85% del totale delle aziende ed il 70% degli occupati (KPMG, 2022)

Mediante un campionamento ragionato, sono state selezionate tre aziende di settori diversi: OMB SALERI, impresa meccanica tecnologicamente avanzata; SMEUP, azienda che sviluppa soluzioni software e infrastrutture IT; FONDERIA DI TORBOLE, una fonderia che sviluppa, produce e commercializza i suoi prodotti.

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di utilizzare il metodo narrativo e la raccolta delle storie, che permette di accostarci ai soggetti e al loro mondo così come lo abitano. Lo scopo non è tanto di descrivere dettagliatamente procedure di trattamento della parola delle persone, quanto di esplicitare le teorie della produzione del senso che vi si ricollegano e le implicazioni teoriche che incorporano (Demazière, Dubar, 2000). In questa prospettiva, il racconto offerto dagli interlocutori è considerato un insieme di tracce della costruzione del mondo.

In ogni azienda sono state condotte interviste narrative al fondatore dell'impresa e alla seconda generazione, al fine di ripercorrere le storie delle nascite delle aziende e raccogliere i racconti delle motivazioni che hanno sorretto la spinta, la fiducia e il rischio nell'impresa. Oltre a ciò, l'intervista è stata somministrata ad alcuni lavoratori immigrati, per cogliere le narrazioni dei loro processi decisionali e di scelta. Le interviste sono state registrate, sbobinate e sottoposte ad analisi del contenuto.

Attraverso il metodo narrativo è stato possibile raccogliere le storie, accedere ai saperi esperienziali ed alle dimensioni valoriali che si manifestano nel mondo del lavoro, in formazione, nel corso della vita. La narrazione ha permesso di mettere in forma l'esperienza, le acquisizioni esperienziali e rendere più complessi i quadri di riferimento (Cadei, 2017).

Le interviste sono state analizzate mediante 5 categorie di analisi: trasmissione ed eredità; creatività; valori; motivazione; sfida.

Nell'ambito di questo saggio si è deciso di presentare i risultati rispetto ai fattori motivazionali, mettendo in luce le analogie presenti nelle storie di imprenditori e lavoratori immigrati.

Nelle interviste ai fondatori c'era una domanda specifica su questo aspetto: "Nella storia/modo di approcciarsi dei lavoratori stranieri, il fondatore trova delle analogie con la propria storia?". Gli imprenditori hanno segnalato quanto segue: *«si legge in lui una voglia di riscatto. Gli deriva sicuramente dalla famiglia. Una voglia di riscatto che lo porta a comportarsi in un modo ineccepibile, sia sul lavoro, sia fuori dal lavoro, sia nei comportamenti con gli altri (…) E in questo mi ritrovo molto in lui. Penso che sia una delle spinte più positive per il riscatto. (…) Si vede*

*dall'approccio, perché vede il lavoro come uno strumento del riscatto che non è solo economico, non è solo la stabilità economica*» (GH0104); «*è il desiderio di riscatto, che non è solo economico, anche economico, ma è anche culturale. Per esempio, la voglia di smentire i luoghi comuni*» (GH0104).

Oltre al riscatto, dall'analisi delle interviste sia degli imprenditori sia dei lavoratori sono emerse 5 categorie rispetto alle spinte motivazionali: volere il meglio per sé e per la famiglia, continuare ad imparare; stringere i denti; incontri; fortuna.

Rispetto al volere il meglio per sé e per la famiglia, gli imprenditori dichiarano: «*La voglia di essere esemplare non è sul piano morale, ma è sul piano industriale*» (GH0104); «*Fare di più di mio padre (…) dimostrare a mio padre che non aveva sbagliato a indicare in me il successore*» (GH037). I lavoratori sostengono «*Devi volere il meglio per te, ma per la vita della tua famiglia. Perché io sempre ho fatto questo per mia figlia. Mia figlia non deve vedere niente di quello che ho visto io*» (JO); «*Io che ho lavorato in fonderia, ho visto come ho lavorato, notte, giorno, polvere, caldo, freddo, non voglio che mia figlia vada così. Voglio andare fino a che arriva e che può studiare*» (BI).

Circa il continuare ad imparare, gli imprenditori sostengono: «*Devi cogliere l'occasione, quando mi incontrai per la prima volta con questo cliente olandese, io non sapevo l'inglese, non è che adesso lo parli, però riesco a sopravvivere. Allora io non avevo niente, niente, perché ho studiato greco, latino, francese...E però la prima cosa che ho fatto, avevo 32-33 anni, sono andato a lezione di inglese*» (GH0104).

Anche nei lavoratori emerge questa volontà e necessità di imparare: «*Imparare sempre qualcosa ancora*» (AN). «*Volevo vedere posti in vari paesi del mondo, varie culture, ero curioso» (KA); «Ho deciso di partire sia per il lato economico che anche per imparare qualcosa di nuovo nella civiltà, che è molto fondamentale. Non è il denaro, solo per necessità, ma per il resto bisogna imparare anche qualcosa in più*» (ED); «*Piano piano ho cominciato ad imparare, imparare come funzionano i macchinari, imparare come funziona il lavoro e tutto il resto*» (ED).

In merito allo stringere i denti, gli imprenditori asseriscono: «*Io sono di origini non povere, di più, combattevo con i soldi*» (GH0309); così come i lavoratori: «*Ogni tanto stringevo i denti, pazienza, dai che ce la fai (…) basta volere e ce la fai*» (AN); «*Nella vita bisogna lottare, bisogna sapere, non bisogna mollare. Non è che ho fatto una lotta, però resistere*» (TA); «*Sono ripartito da zero e ripartire da zero non è facile, perché fisicamente e mentalmente ero un po' distrutto, molto distrutto. Però con la forza di me stesso e grazie a Dio sono andato avanti*» (ED).

Sugli incontri, gli imprenditori dichiarano: «*La fortuna è che ho avuto degli amici*» (GH0104), «*Un giorno incontro una persona che mi dice di andare a lavorare in questa grande azienda*» (GH0309), «*Ho avuto un maestro*» (GH0309). Anche i lavoratori riconoscono il ruolo fondamentale di alcuni incontri: «*Il Signor X mi ha dato un credito di fiducia tantissimo, perché alla mia età, essendo donna straniera, a venire a lavorare qui, ha rischiato*» (AN), «*Gli amici mi hanno dato la spinta per venire*» (IB); «*Tramite un mio amico, mi ha fatto la proposta. Mi ha detto: se vuoi venire. Ho provato*» (ED).

Sulla fortuna, gli imprenditori mettono in luce: «*Prima di tutto non mi sarei mai immaginato, nemmeno nei miei deliri più estremi di riuscire a fare quello che ho fatto. Però anche qui è una questione di fortuna*» (GH0104); i lavoratori «*Più forse il destino che il merito (…), perciò mi sento fortunatissima*» (AN).

In conclusione, molte sono le possibili analisi a cui sottoporre le interviste, in questo saggio si è inteso evidenziare i fattori motivazionali che accomunano le storie degli imprenditori, fondatori dell'impresa e dei loro lavoratori immigrati.

## Bibliografia

Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.

Demazière D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.

Fornasini A., Mazzoleni A. (2018). *Convivenze tra generazioni e passaggi di responsabilità nelle imprese industriali.* Milano: Franco Angeli.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).

KPMG (2022). *The regenerative power of family businesses. Transgenerational entrepreneurship.*

Ros M., Grad H. (1991). The significance of workvalue in the work experience: A comparison of elementary school teachers and undergraduate students in a teacher preparation program. *Revista de PsicologíaSocial*, *6*(2), 181-208.

Schwartz S.H., Bilsky W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550-562.

# Il lavoro educativo nel coabitare e abitare inclusivo e sociale. I presupposti teorici di una ricerca

Davide Zoletto
*Professore Associato - Università degli Studi di Udine*
*davide.zoletto@uniud.it*

## 1. I contesti complessi: un laboratorio di convivenza

Il presente contributo si propone di presentare alcuni presupposti teorici di una ricerca attualmente in corso avente come oggetto alcuni aspetti pedagogico-interculturali emergenti del lavoro educativo nel coabitare e abitare inclusivo e sociale, nonché in comunità e altri contesti educativi nei quali rivesta un ruolo rilevante il tema dell'abitare, anche con riferimento ad aree ad alta complessità socioculturale.

La ricerca, intitolata "Processi educativi nel coabitare e abitare inclusivo e sociale in contesti ad alta complessità: analisi pedagogica e prospettive per la formazione degli educatori", ha avuto inizio a novembre 2022 grazie a un assegno di ricerca finanziato dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (a valere sulle risorse della L.R. 34/2015 art. 5 c. 29-33). Essa viene condotta in collaborazione con Vicini di Casa Società Cooperativa Onlus, una realtà del territorio friulano che vanta una lunga esperienza nel campo dell'abitare sociale e inclusivo, con particolare riferimento ad ambiti quali l'agenzia sociale per l'abitare, l'housing sociale e la domiciliarità innovativa.

Tra i presupposti teorici del progetto vi è una doppia consapevolezza, oggi da più parti presente anche nel contesto italiano della ricerca pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio la pluralità di prospettive presentate in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016), ovvero: da un lato, che la diversità emergente nei contesti educativi non può essere descritta, interpretata e orientata a partire da un'unica chiave di lettura, perché prende forma nell'intersezione (sempre situata in specifici servizi e territori) tra una molteplicità di aspetti (approccio intersezionale); dall'altro lato, che la progettazione e l'intervento educativi, sia in ambito formale che non formale, richiedono di mettere in campo azioni a più livelli e con diverse strategie al fine di poter provare a rispondere in modo pedagogicamente orientato e non riduttivo alle sfide poste dai contesti educativi ad alta complessità.

In questa prospettiva, una cornice che appare particolarmente pertinente per l'odierna ricerca pedagogico-interculturale in contesti ad alta complessità socioculturale è quella dell'educazione permanente, e – nello specifico – delle riflessioni e percorsi di ricerca che quest'ultima è venuta definendo negli ultimi anni in con-

testi come quelli urbani, segnati – appunto – da una pluralità di differenze emergenti.

Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch (2012, pp. 5-12) hanno fornito in questo ambito un prezioso framework di ricerca – cui si ci è già riferiti in altre occasioni (cfr. ad esempio Zoletto, 2022) – costruito intorno a tre antinomie che costituiscono altrettante sfide per la ricerca e l'intervento nei contesti ad alta complessità socioculturale: quella fra spazi di apprendimento istituzionali e spazi informali, quella fra luoghi/forme di apprendimento/socializzazione "reali" e virtuali e quella fra forme già "consolidate" di comunità e forme inedite (gli autori parlano di "laboratori…") di convivenza/coabitazione sui territori stessi.

## 2. Apprendimento esperienzale e "posizionialità" nei contesti dell'abitare

La riflessione di van der Veen e Wildemeersch si riallaccia a una consistente tradizione di ricerca e intervento sui temi dell'educazione permanente in contesti urbani e di migrazione per la quale potremmo risalire almeno fino agli scritti di uno dei padri della stessa educazione permanente, ovvero Ettore Gelpi (1985).

Allo stesso tempo gli spunti offertici dai due studiosi paiono rimandare alle ricerche sui processi di apprendimento informale della cittadinanza – Rennie Johnston (2005) ha parlato ad esempio di "cittadinanza in pratica" – che emergerebbero anche dalla partecipazione a processi di natura condivisa volti a affrontare questioni connesse alla sfera pubblica. È una prospettiva alla quale, non a caso, lo stesso Wildemeersch ha offerto un contributo assai significativo rileggendo il concetto di "apprendimento sociale" come apprendimento che nasce dalla possibilità di valorizzare una pluralità di conoscenze ed esperienze riconducibili a persone/gruppi anche diversi fra loro, ma che si trovano ad affrontare insieme problemi comuni emergenti su un dato territorio (Wildemeersch, Vandenabeele, 2007).

In una direzione per molti aspetti simile, alcune ricerche hanno evidenziato negli ultimi anni il ruolo pregnante e, almeno potenzialmente, strategico dei contesti dell'abitare. È ad esempio il caso di un contributo di Daniel Schugurensky, Karsten Mündel e Fiona Duguid (2006) nel quale vengono presentati i risultati di una ricerca tesa a indagare i temi e i modi degli apprendimenti informali emergenti fra persone impegnate in realtà cooperative nell'ambito abitativo, in riferimento a una pluralità di possibili competenze che spaziavano da quelle a carattere più operativo (connesse agli aspetti pratici e/o burocratici della dell'abitare) a quelle connesse, ad esempio, a processi di democrazia quotidiana.

Tale prospettiva appare interessante anche in riferimento ai contesti caratterizzati da complessità socioculturale e linguistica. Flavia Virgilio (2014) ha suggerito, ad esempio, a partire da un percorso di ricerca condotto nell'ambito del social housing, che "i quartieri di edilizia popolare potrebbero apparire uno dei possibili laboratori di cittadinanza in pratica, dove persone provenienti da diversi contesti e diversi retroterra imparano giorno dopo giorno come vivere insieme, prendere decisioni sul bene comune e sugli spazi comuni" (Virgilio, 2014, p. 218).

Allo stesso tempo, le ricerche sull'apprendimento situato suggeriscono l'importanza di non trascurare le "posizionalità degli apprendenti" (Ellsworth, 1997; Fenwick, 2000), dal momento che i processi apprendimento, come evidenziato anche dalla già richiamata prospettiva intersezionale, non avvengono mai in un terreno "neutro", ma prendono forma all'interno di quelli che Gill Valentine ha chiamato "spazi carichi di potere [power-*laden spaces*]" (Valentine, 2007, ma cfr. in questa prospettiva anche i risultati della ricerca di Salinaro, Ilardo, 2022), che – nel caso dell'abitare in contesti ad alta complessità – potrebbero essere connessi al rapporto fra differenze emergenti nei contesti, routine quotidiane (Pader, 1997) e "pratiche sociali dell'abitare" (Clapham, 2017).

La ricerca sui "Processi educativi nel coabitare e abitare inclusivo e sociale in contesti ad alta complessità" intende esplorare queste tensioni e possibili contraddizioni a partire dal punto di vista degli educatori e degli altri professionisti del lavoro socioeducativo attivi nel contesto dell'abitare, a partire dalla consapevolezza – già recentemente sottolineata da Chiara Biasin (2022) – del ruolo cruciale che tali figure possono svolgere nell'accompagnamento all'abitare. L'ipotesi che guida lo studio è che una tale indagine possa contribuire a sviluppare possibili quadri teorico-pedagogici di riferimento, anche in prospettiva specificamente sociale e interculturale, che possano supportare pratiche di formazione permanente riflessive per gli operatori e promuovere un carattere sempre più equo e inclsivo dei contesti nei quali essi operano.

## Bibliografia


Biasin C. (2022). Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion. *Pedagogia oggi*, *20*(2), 27-33.

Clapham D. (2017). *Remaking Housing Policy: An International Study*. London: Routledge.

Ellsworth E. (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power to Address*. New York: Teachers College Press.

Fenwick T. (2000). Expanding conception of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, *59*(3), 209-324.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Gelpi E. (1985). *Lifelong Education and International Relations*. London: Routledge.

Johnston R. (2005). A framework for analysing and developing adult learning for active citizenship. In D. Wildemeersch, V, Stroobants, M. Bron Jr. (Eds.), *Active Citizenship and Multiple Identities. A Learning Outlook* (pp. 47-65). Frankfurt: Peter Lang.

Pader E.J. (1997). Domestic Routines. In P. Oliver (Ed.), *Encyclopedia of vernacular architecture of the world* (pp. 71-72). Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Salinaro M, Ilardo M. (2022). La casa come punto di partenza per l'integrazione dei migranti: opportunità e ostacoli in Emilia-Romagna. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, *20*(1), 107-121.

Schugurensky D. Mündel K., Duguid F. (2006). Learning from Each Other: Housing Cooperative Members' Acquisition of Skills, Knowledge, Attitudes and Values. *Cooperative Housing Journal*, 3, 2-15.

Van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Diverse Cities: Learning to Live Together. *International Journal of Lifelong Education*, *31*(1), 5-12.
Virgilio F. (2014). Social Housing, Multi-Ethnic Environments and the Training of Social Educators: Combined Anthropological and Educational Perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *5*(2), 209-219.
Wildemeersch D., Vandenabeele J. (2007), Relocating social learning as a democratic practice. In R. Van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood, V. Marsick (Eds.), *Democratic Practices as Learning Opportunities* (pp. 19-32). Rotterdam: Sense Publishers.
Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, *59*(1), 10-21.
Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.