

MeTis  
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

*Direttore scientifico*

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

*Comitato di direzione scientifica*

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

*Comitato scientifico*

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Menato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

*Speciali di MeTis*

*Numeri precedenti:*

*Mesce 2012*

*Mediterranean Society of Comparative Education*

*Convegno internazionale*

*“Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”*

*Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012.*

Disponibile online.

*EDA nella contemporaneità*

*Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”*

*Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.*

*Teorie, contesti e pratiche in Italia”*

*Lecce, 13-14 maggio 2015.*

Disponibile online e in PDF.

a cura di  
Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

# Per un nuovo patto di solidarietà

## Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali

*Seminario nazionale SIPED – Società Italiana di Pedagogia*  
Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016

Saggi di:

L. Agostinetto, G. Annacontini, M. Baldacci, I. Bolognesi,  
G. Burgio, R. Caldin, N. Carlomagno, M. Catarci, R. Cima,  
M. Corsi, R. Deluigi, D.C. Di Gennaro, M. Di Giacinto,  
P. D'Ignazi, M. Fiorucci, M. Giusti, I. Loiodice, A.G. Lopez,  
S. Lorenzini, M.T. Moscato, C. Palumbo, E. Macinai, M. Muscarà,  
R. Persi, F. Pinto Minerva, A. Portera, S. Premoli, C. Roverselli,  
S. Sani, D. Santarone, M. Sibilio, C. Silva, M. Tarozzi, S. Ulivieri,  
A. Vaccarelli, D. Zoletto.



© 2017 Progedit  
Progedit – Progetti editoriali srl  
Via De Cesare 15 – 70122 Bari  
www.progedit.com  
e-mail: info@progedit.com  
Tel. 0805230627  
Fax 0805237648

Volume finanziato nell'ambito del P.A.R.  
dell'Università di Foggia  
Dipartimento di Studi Umanistici.  
Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

ISSN “MeTis” 2240-9580  
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-337-7

Proprietà letteraria  
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Finito di stampare nel marzo 2017  
presso Creative Artworks Group srl  
Reggio Calabria – IT  
per conto della  
Progedit – Progetti editoriali srl

## INDICE

Introduzione <i>di Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri</i>	1
Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di “cura” e accoglienza dell’altro da sé <i>di Simonetta Ulivieri</i>	9
Percorsi identitari e dialoghi interculturali <i>di Isabella Loiodice</i>	18
Riconoscimento e redistribuzione. A partire dal Mediterraneo <i>di Franca Pinto Minerva</i>	31
Pedagogia generale e pedagogia interculturale: epistemologie, intersezioni e prospettive <i>di Michele Corsi</i>	40
Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione <i>di Agostino Portera</i>	52
Educazione religiosa e società multiculturali <i>di Maria Teresa Moscato</i>	60
Intercultura e società: lavoro, dialogo e mediazione interculturale <i>di Massimiliano Fiorucci</i>	70
La formazione docente per promuovere la costruzione di percorsi identitari attraverso una didattica inclusiva: suggestioni da uno studio sulle epistemologie personali <i>di Carmen Palumbo, Nadia Carlomagno, Diana Carmela Di Gennaro, Maurizio Sibilio</i>	81

L'intercultura oltre il velo. Una ricerca piccola per un cambiamento concreto <i>di Luca Agostinetti</i>	90
Ripensare l'epistemologia interculturale <i>di Giuseppe Annacontini</i>	103
<i>Exotic is Erotic</i> . Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità <i>di Giuseppe Burgio</i>	113
Intercultura critica per una pedagogia dell'incontro <i>di Rosanna Cima</i>	124
Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativi <i>di Maura Di Giacinto</i>	131
La pedagogia interculturale tra ricerca teorica ed empirica <i>di Paola D'Ignazi</i>	143
Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità <i>di Stefania Lorenzini</i>	152
Il meccanismo metaforico del linguaggio nella comunicazione interculturale <i>di Emiliano Macinai</i>	164
“Dare voce” alle scuole: un Osservatorio per l'inclusione in Sicilia <i>di Marinella Muscarà</i>	171
La pedagogia militante di Fatema Mernissi: impegno civico e dialogo tra i sessi <i>di Carla Roverselli</i>	179
Il “dialogo interculturale” come fondamento di una nuova pedagogia della cittadinanza <i>di Serena Sani</i>	188

“Lontano lontano si fanno la guerra” <i>di Donatello Santarone</i>	194
Le rappresentazioni sociali sull’immigrazione in un campione di futuri insegnanti, assistenti sociali ed educatori: sfide interculturali e decostruzione pedagogica <i>di Alessandro Vaccarelli</i>	203
Politica e scuola d’infanzia. Note a margine del tema “Infanzie d’altrove. Educazione e accoglienza nei servizi educativi” <i>di Massimo Baldacci</i>	216
Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità <i>di Massimiliano Tarozzi</i>	221
Il ruolo dell’educazione interculturale per l’eguaglianza delle opportunità <i>di Marco Catarci</i>	231
Le competenze relazionali nella scuola interculturale <i>di Clara Silva</i>	239
Contesti scolastici multiculturali. Ricerche e prospettive pedagogiche <i>di Ivana Bolognesi</i>	248
Adolescenti, scuola secondaria ed educazione interculturale <i>di Mariangela Giusti</i>	256
La ricerca di identità nei processi inclusivi e di migrazione <i>di Roberta Caldin</i>	265
Il mondo alla finestra. Apprendere e insegnare a fare i conti con la dimensione globale <i>di Silvio Premoli</i>	279

Sentieri pedagogici e spazi accoglienti. Minori di origine straniera e intrecci educativi nel territorio <i>di Rosita Deluigi</i>	290
Donne migranti tra discriminazione e integrazione <i>di Rosella Persi</i>	298
Intersezioni tra genere ed etnia. Le migrazioni femminili per una riconcettualizzazione della cura <i>di Anna Grazia Lopez</i>	307
Promuovere percorsi educativi interculturali a partire dalle comunità di gioco <i>di Davide Zoletto</i>	317

L'INTERCULTURA OLTRE IL VELO.  
UNA RICERCA PICCOLA  
PER UN CAMBIAMENTO CONCRETO  
*di Luca Agostinetti*

1. *Introduzione e intenti*

*Gli uomini si fan guidare nella vita  
non dai fatti, ma dalle parole.*

Viktor Borisovič Šklovskij

La realtà multiculturale è lo sfondo insuperabile entro il quale la complessità dell'odierno si dibatte. L'eterogeneità dei contesti sociali contemporanei, se certamente non dovrebbe essere ridotta a causa di ogni problematica di convivenza civile (dall'intolleranza e discriminazione fino al terrorismo), non può nemmeno essere difesa quale Eden privo di "peccato". Tale complessa diversità è, piuttosto, una profonda condizione umana – tanto in chiave sociale (Attali, 2006) quanto antropologica (Buber, 1959) – oggi enfatizzata da inedite condizioni alle quali dimostriamo di non essere sufficientemente preparati.

Eppure non c'è alternativa a questa realtà, cosicché l'ardua sfida della convivenza – e della convivialità delle differenze (Santerini, 1994) – si tinge di realismo, chiamando a scendere in campo tutto il mondo delle scienze umane, ivi compresa la pedagogia.

È questa la sfida con la quale si misura la pedagogia interculturale: quella di comprendere una realtà (multiculturale) per promuoverne un'evoluzione positiva (interculturale). Ma il primo passo, appunto, è capire ciò che si ha di fronte o, meglio, ciò in cui si è immersi.

Di qui l'immagine – richiamata nel titolo di questo contributo – del "velo", oltre il quale bisogna cercare di guardare la complessità e le possibilità dell'odierno per una ricerca e un'azione educativa capaci di incidere sulla realtà. L'itinerario che ci si è proposti può essere così sintetizzato:

- a) il problema di “svelare” meglio la realtà in cui viviamo;
- b) l'aiuto che deriva dalla capacità di “abitare” questa stessa realtà;
- c) la necessità di cercare piccoli ma concreti percorsi di ricerca scientifica che producano cambiamenti “a misura di persona”.

## 2. *Lo straniamento*

Nel saggio *L'arte come procedimento* pubblicato nel 1919 e considerato oggi l'articolo-manifesto del movimento Formalista russo, Viktor Šklovskij argomenta come la realtà non sia a noi disponibile nei termini in cui usualmente crediamo, ma tenda a essere nascosta a causa della nostra stessa confidenza. Proprio ciò che abbiamo più vicino tende a essere adombrato dai meccanismi dell'“inconsciamente automatico”, cosicché “l'oggetto passa vicino a noi come imballato, sappiamo che cosa è, per il posto che occupa, ma ne vediamo solo la superficie” (Šklovskij, 2003, pp. 80-81). “L'abitudine ci vieta di vedere”, come scrive Todorov (2003) nella celebre presentazione dell'antologia *I formalisti russi*, e bisogna agire diversamente “se si vuole che possa trattenere il nostro sguardo” (p. 14). Il modo, secondo Šklovskij (2003), per staccarsi dall'automatismo (che “si mangia gli oggetti”, p. 81) e restituire vita alla realtà che ci circonda è l'arte, poiché “lo scopo dell'arte è di trasmettere l'impressione dell'oggetto come *visione e non come riconoscimento*; procedimento dell'arte è il procedimento dello *straniamento*” (p. 82).

Senza entrare nelle tortuose e affascinanti disquisizioni su ciò che sia l'arte, sul ruolo che essa ha nella nostra vita quotidiana (individuale, comunitaria e collettiva) e sul posto che occupa nell'ambito del discorso scientifico, ciò che mi pare rilevante è quel procedimento proprio dell'arte che Šklovskij identifica nei termini di “straniamento”.

Nella sua accezione, lo straniamento è una sorta di strategia dello sguardo che “eviti di dare per scontata la realtà” (Ginzburg, 1998, p. 25). Cercare di vedere il mondo straniandolo dall'abitudine, dalle rassicuranti categorie in cui lo abbiamo già incasellato, è un po' come se ci “togliessimo i guanti, ci strofinassimo gli occhi e vedessimo così per la prima volta la realtà, la verità della realtà” (Šklovskij, 1979, p. 52). Come altro-

ve ho avuto modo di indicare<sup>1</sup>, mi pare chiarificante l'esempio del procedimento straniante proposto dallo stesso Šklovskij, il quale chiama in causa – in qualità di “artista” – nientemeno che Tolstoj e proprio – guarda caso – su un tema che oggi definiremmo di “impegno sociale”.

All'interno della sua vastissima produzione, lo scrittore russo nel 1895 pubblica un testo dal titolo *Vergogna!* che prende posizione contro la fustigazione, pratica punitiva a quei tempi ancora assai diffusa in Russia. L'efficacia dell'azione “straniante”, secondo Šklovskij, sta nel fatto che Tolstoj agisce sulla “forma, pur senza mutarne l'essenza” non nominando mai il termine fustigazione e utilizzando, invece, espressioni come “denudare, gettare al suolo e battere con le verghe sulla schiena chi ha infranto le leggi” e “scudisciare sulle natiche denudate” (2003, p. 83).

Per “svelare” ai suoi lettori la fustigazione, Tolstoj la toglie dal suo “imballo”, un imballo tessuto dall'abitudine dell'esistenza di questa pratica e delle opinioni – conservative o progressiste – che ognuno ha in merito all'argomento. La fustigazione in sé rimane velata dietro “l'inconsciamente automatico” della nostra idea su di essa.

Il procedimento adottato da Tolstoj è allora quasi controintuitivo, poiché dal punto di vista logico appare come una sorta di regressione: per parlare della fustigazione, non la nomina; per centrare il nostro sguardo su di essa apre a un “nuovo movimento”, opposto a quello della sintesi e simile a un'analisi, nella quale rimette a disposizione gli elementi per una nuova sintesi, una diversa possibile immagine. Come bene si esprime Nori (2011) a riguardo,

rallentando il riconoscimento, allungando la visione, sperperando delle energie, anziché risparmiarne, buttando lì degli uomini denudati, gettati a terra, colpiti sulla schiena con le verghe e poi colpiti sulle natiche nude, Tolstoj risuscita, nei suoi lettori, la fustigazione, gliela rende sensibile, gliela fa vedere come se fosse nuova (pp. 39-40).

<sup>1</sup> Mi riferisco alla comunicazione “Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?” fatta nel corso del Convegno Nazionale SIPED *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita – Dalla scuola dell'infanzia all'università*, svoltosi a Bressanone (BZ) dal 2 al 5 dicembre 2015 e del quale è in corso la pubblicazione degli Atti.

### 3. *Il problema del velo*

Oggi non parliamo più di fustigazioni, ma vi sono ben altre realtà “imballate” sulle quali il nostro sguardo scivola senza presa. Multicultura, immigrazione, profughi, rifugiati ecc. sono tutti aspetti centrali della realtà contemporanea, eppure quasi inafferrabili al nostro sguardo e alla nostra comprensione. Sono dimensioni velate da un immaginario potente e diffuso, e non ci riferiamo solo al ben noto meccanismo del pregiudizio etnico (Allport, 1973), che peraltro – è bene ricordare – più che errore cognitivo andrebbe interpretato quale risposta razionale alle nostre paure e al bisogno di mantenere i privilegi acquisiti (Van Dijk, 1987). Ci riferiamo invece a quel lavoro di “manufatti linguistici” (Cepollaro, 2008) che etichettano la realtà anziché esplorarla, di immagini semplificanti che finiscono, senza che ce ne accorgiamo, per sostituirsi alla realtà che abbiamo di fronte (Eckmann & Eser Davolio, 2009).

Il pericolo, bisogna dire, viene da due fronti, che vorrebbero essere contrapposti.

Il primo è quello del “senso comune”, tutt’altro che da sottovalutare in quanto forma potentissima di sapere che non abbisogna d’essere dimostrato per essere considerato vero (Sacks, 2007). Qui l’alterità culturale (nella confusa sovrapposizione semantica di categorie quali immigrato, profugo, clandestino, criminale ecc.) è inquadrata in una cornice (“significante”) di minaccia sinistra e incombente (Cotesta, 2002), come dimensione da stigmatizzare a da cui prendere le distanze (Gallisot, Kilani & Rivera, 2001), tutta giocata sulla contrapposizione “noi/loro” (Binotto & Martino, 2005; Ghirelli, 2005). Finisce che la diversità viene assunta prima di tutto come un problema di “sicurezza”, e infatti la produzione linguistica sull’immigrazione si gioca, da un lato, sul sistematico ricorso al linguaggio bellico (invasione, contrasto, fronteggiamento ecc.), dall’altro, sull’utilizzo di toni enfatici (non “arrivo” ma “ondata”, non “tensioni sociali” ma “scontri tra culture”).

Se questo primo “fronte” relativo al senso comune è piuttosto noto e tutto sommato preventivabile, l’altro crea invece sorpresa, poiché vorrebbe contrapporsi proprio al primo. Questo secondo fronte di produzione di immagini semplificanti la diversità riguarda proprio noi, ossia l’educazione e la pedagogia interculturali, almeno in buona parte. Il meccanismo è piuttosto semplice: di fronte all’inaccettabilità di un immaginario

criminalizzante la diversità culturale, si reagisce contrapponendo un diverso immaginario (tutto ideale), affinché questi funga da antidoto al primo.

Il primo problema a questo atteggiamento ancora piuttosto comune (Tarozzi, 2015) è che ci si sposta su un piano retorico, un piano lontano dalle concrete dinamiche multiculturali, nelle quali invece fatiche, incomprensioni e spigolosità ci sono, eccome.

Il discorso interculturale da educativo si fa quindi “fine a se stesso”, alimentandosi di atteggiamenti superficiali che hanno più a che fare con l'apparenza che con la sostanza. Educhiamo (o diseduciamo), e comunque senza accorgercene, a un *doppio registro*: *pubblico*, dichiarato sui più nobili sentimenti, e *privato*, mosso dalle proprie irrisolte inquietudini e dagli istinti che impariamo a tenerci, o a sfogare dove pensiamo di poter rimanere nascosti o di non essere giudicati negativamente – pensiamo a un certo utilizzo dei social media (Caneva, 2011) – o alla funzione che può assumere in termini di sfogo negativo il gruppo dei pari (Bankston, 1998).

Il secondo problema, forse ancora più radicale, è che contrapponendo a un immaginario criminalizzante una visione ideale e irrealistica dell'alterità e dei rapporti multiculturali non si fa altro che rimanere nel medesimo piano di superficie. E accettando tale piano, infine, lo si rinforza. L'intercultura si fa così immagine sull'altro (un corposo “imballo”), che non tocca né la sua sostanzialità né la nostra. Ed è così che l'altro rimane velato.

#### 4. *Abitare la realtà è trasformarla*

A cosa serve un'intercultura che non educa?

Forti dei nostri intenti<sup>2</sup>, dobbiamo allora misurarci con l'efficacia dell'azione educativa, perché un'intercultura che non incide sulla realtà, che non educa le persone a pratiche e visioni inclusive, davvero non serve a nulla.

Per superare il velo che tra noi e la multiculturalità l'immaginario comune frappone, è necessario spostarci e provare ad assumere un diverso punto di vista. Ritornando per un attimo alle suggestioni di Šklovskij, è necessario

<sup>2</sup> Ci riferiamo qui, in una prospettiva di pedagogia in quanto *scienza pratico-prescrittiva* (Dalle Fratte, 1986; 2004), all'insuperabile dimensione della *tensione finalistica* anche in campo interculturale (Milan, 2007; Agostinetto, 2008).

operare un movimento di “straniamento” rispetto alle categorie note e rassicuranti con le quali incaselliamo la realtà, e provare a guardare il “già noto” più da vicino, e come se fosse la prima volta.

Si tratta, in primo luogo, di rinunciare alle scorciatoie, alle sintesi immediate, alla composizione univoca e (auto)coerente del nostro quadro: è così che “il mondo non viene conosciuto nel suo complesso, ma nella sua contraddittorietà” (Šklovskij, 1966, p. XIV), poiché anche di questa contraddittorietà sono tessute le dinamiche multiculturali e additarle come colpa insuperabile o fingere di non vederle non aiuta né a comprenderle né ad assumerle.

In questo modo, ci spiega ancora Šklovskij (1966), indulgiando sulla realtà e sulla sua concreta ambivalenza e contraddittorietà, il mondo “viene conosciuto con la sua legittimità, e di conseguenza viene reso nella pulsazione autentica della sua essenza, non già nelle percezioni dell'apparenza” (p. XIV).

Non dobbiamo avere paura della realtà, né dispiacerci della sua imperfezione. È questo l'unico mondo al quale dobbiamo educare – legittimo e autentico –, l'unico nel quale siamo chiamati ad agire, a formare persone in grado di abitarlo e di contribuire a evolverlo nel verso della reciproca comprensione, della convivenza civile e dell'incontro interculturale.

È solo partendo dall'assunzione del reale, sostando anche nelle sue zone d'ombra, che possiamo superare l'apparenza delle nostre immagini, rinunciando a risolvere sbrigativamente le letture “velanti” la realtà e l'alterità come semplici (ingenui e innocenti) errori cognitivi e riconoscendole, invece, come soluzioni seducenti e molto di comodo.

Tale spostamento dello sguardo, tuttavia, non può darsi con una esortazione o una semplice razionalizzazione, ma richiede un tipo di lavoro decisamente più profondo, che sveli gli “abiti mentali”, che smuova le concezioni e le convinzioni, che richiede propriamente, in altre parole, un lavoro di tipo educativo.

##### 5. *Almeno due piani d'azione necessari*

In questa direzione, mi paiono indispensabili almeno due piani d'azione utili a un autentico accesso al reale e quindi all'assunzione diversa di realtà e alterità.

Un primo piano d'azione è quasi ovvio e va innanzitutto rivolto a chi riveste una responsabilità e un ruolo educativo (anche) interculturale. Per contrastare l'immaginario velante l'immigrazione e l'alterità culturale troviamo un utilissimo alleato nella vasta mole di dati macrosociali che abbiamo letteralmente a portata di mano.

Al di là della retorica di una "società della conoscenza", non è accettabile che oggi un insegnante o un educatore sia privo degli elementi minimi per l'inquadramento della realtà multiculturale europea, nazionale e regionale. I dossier statistici disponibili (*in primis* quello annualmente fornito dal Centro Studi e Ricerche IDOS) forniscono in termini molto semplici le principali coordinate dimensionali del fenomeno migratorio, della sua evoluzione, stato e andamento. Anche in rete, sono agevolmente disponibili dati e analisi di facile accesso, che potrebbero essere utilizzati all'interno di percorsi educativi per i più giovani, con il duplice obiettivo di mostrare più adeguatamente la realtà multiculturale e di educare alla capacità di informarsi e comprendere il reale.

Non avere idea di quanti siano gli stranieri in Italia e continuare solo a pensare che "sono troppi", non sapere da dove vengano e chi siano (e pensare che siano per lo più "musulmani e quindi integralisti"), non avere elementi sull'universo variegato dei minori, di quelli non accompagnati e delle seconde generazioni, della componente femminile, del ruolo giocato dagli stranieri nel mondo del lavoro e dei servizi, degli arrivi di profughi (delle ragioni, evoluzioni e proiezioni del fenomeno), impedisce di possedere gli elementi minimi e necessari (anche se non sufficienti, s'intende) per un qualsiasi discorso educativo che abbia velleità di realismo. Non è questione di nozionismo o pedanteria: la rinuncia a questi ancoraggi al reale non è priva di conseguenze, poiché crea dei vuoti nei quali si insinuano più facilmente le nostre paure e tutto l'immaginario comune. Così, finisce per essere anche una nostra mancanza a favorire quel "velo" sulla realtà, il nostro silenzio a far tacere le voci di quel mondo "contraddittorio, ma autentico e pulsante".

Un secondo piano d'azione per accogliere il reale oltre la sua apparenza può sembrare più accessibile, anche se forse non è proprio così. Ci riferiamo alla realtà più prossima alla nostra concreta quotidianità, quella a noi più vicina: per un insegnante, la realtà multiculturale è quella della *sua* classe, per un commerciante è quella dei *suo*i clienti, per un genitore è quella delle mamme e dei papà degli amici di *suo* figlio, per un amministratore quella dei *suo*i cittadini, per un bambino quella dei *suo*i amici, dei *suo*i com-

pagni di scuola, dei *suo*i compagni di basket, dei genitori di tutti questi altri bambini. Sostando su queste realtà, piccole e vicine, ci accorgiamo di quale sia la stoffa di cui è fatto il reale: una trama pulsante, non priva di contraddizioni ma umanamente tessuta di diversità e di convergenze.

Poiché anche questa realtà vicina, apparentemente accessibile, è velata, si tratta di promuovere attività educative capaci di assumere il piccolo e concreto contesto delle nostre esperienze, indagando le vicinanze e le difficoltà che quotidianamente gli attori che lo abitano (noi compresi) attraversano e gestiscono. Uscire, in altre parole, dai progetti educativi fatti solo di slogan, di riferimenti general-generici all'altro e al diverso, e costruire (sì, inventare) percorsi che assumano le storie (i nomi e cognomi) della diversità che noi stiamo vivendo e che – aiutati a incontrarla – abbiamo la possibilità di scoprire vicina e, poiché umana, a portata di incontro.

Questa direzione, che potremmo definire “emica”, contribuirebbe anche a invertire un'inerzia pericolosa e tutto sommato piuttosto illogica. Ci riferiamo al fatto che le generalizzazioni sull'immigrazione sono talmente pervasive da essere utilizzate quali categorie interpretative anche quando contraddicono le nostre esperienze dirette.

In questi casi, benché le generalizzazioni in cui siamo immersi non funzionino per spiegarci quello che stiamo vivendo, non riusciamo a metterle in discussione, e sbrighiamo le nostre esperienze come “eccezioni che confermano la regola”: “non c'è da fidarsi degli immigrati, ma quei due genitori sono proprio brave persone”, “non hanno voglia di lavorare, ma questi miei operai – bisogna dirlo – sono proprio gran lavoratori”, “non hanno alcun senso civico e rispetto per le nostre tradizioni, ma questi vicini sono proprio educati”.

Invertire quest'inerzia, attivare una sorta di movimento “bottom-up” dal quale anche le nostre concrete esperienze positive siano capaci di formare categorie interpretative sull'alterità, sarebbe una cosa sensata, oltre che di estrema utilità. Contribuirebbe a sgretolare la retorica (di un tipo e dell'altro) sull'alterità e, restituendole “personalità”, consentirebbe a quell'alterità d'essere incontrata.

## 6. *Una ricerca pedagogica per capire e per incidere*

Queste considerazioni ci mostrano la pervasività di quell'immaginario velante le idee e le esperienze relative alla diversità culturale. Ora, proviamo a

chiederci criticamente: questo immaginario influenza anche chi esercita una responsabilità educativa o didattica? O questi ne è fatalmente immune?

E se sì – come è ragionevole supporre –, come e quanto tale immaginario incide sull'efficacia della pratica educativa e didattica?

E ancora, assumendo però ora una posizione propositiva: come è possibile superare il velo di superficialità che incide sull'azione didattica per giungere ad agire efficacemente i fini della pedagogia interculturale?

Quelle delineate sono in sostanza le domande alle quali stiamo cercando di rispondere attraverso un percorso di ricerca<sup>3</sup> che, a conclusione di questo contributo riflessivo, vorremmo brevemente illustrare.

Si tratta, vogliamo precisare, di un impianto di ricerca che non può che essere coerente con gli assunti che si sono illustrati nelle pagine precedenti: l'indagine non può ridursi a una speculazione generica, ma deve essere ancorata a una precisa base empirica; non solo, poiché le domande illustrate esigono risposte profonde, la ricerca è circostanziata su un contesto di insegnanti e di scuole limitato (parliamo di una cinquantina di insegnanti distribuiti in 12 diverse scuole primarie) e distesa su un periodo di almeno un biennio.

Un elemento di valore dell'indagine, che è stato faticoso da guadagnare, è il fatto che tutti gli insegnanti sono *in servizio*: come afferma Gay (2015), quasi tutte le ricerche sull'argomento coinvolgono studenti/insegnanti in formazione, per il semplice fatto che è molto più semplice raccogliere il campione se partiamo da corsi universitari o da percorsi di tirocinio.

Tuttavia, parlando di “concezioni sulla diversità culturale”, è chiaro che (non solo per l'età) le idee dei futuri insegnanti potrebbero anche non essere troppo predittive di quelle che avranno una volta inseriti nelle logiche, fatiche e routine scolastiche. È vero altresì che non è stato facile coinvolgere gli insegnanti dell'indagine, anche perché, oltre alle interviste, dovranno partecipare a una sessione di 5 focus group e a 15 ore di osservazione partecipante.

Soffermandoci ora sul quadro teorico dell'indagine, si è ricorsi al costrutto di “concezione”, proponendosi, come accennavamo poco sopra, di indagare le concezioni degli insegnanti relativamente alla diversità

<sup>3</sup> Ci riferiamo ad un percorso di ricerca che lo scrivente sta condividendo con la dott.ssa Lisa Bugno, nel quadro di un percorso dottorale.

culturale. Sappiamo, e questo è un primo ostacolo non aggirabile, che tale costruito è da sempre attraversato da diversi ambiti disciplinari (Pajares, 1992) e si articola – in un complesso movimento di sovrapposizione e distinzione – in molti sinonimi (Savasci-Acikalin, 2009), quali credenza, atteggiamento, convinzione, e molti altri. Guidati da una delle più recenti *review* sull'argomento (Fives & Buhel, 2012) stiamo cercando di definire un costruito di concezione che sia, da un lato, consistente dal punto di vista pedagogico e, dall'altro, coerente con le possibilità di una ricerca empirica.

A tal riguardo, e per completare una breve esposizione del quadro teorico della ricerca, poiché tra le finalità dell'indagine vi è la comprensione delle concezioni e la loro incidenza sul piano pratico, abbiamo adottato un approccio modellistico per poter disporre di un dispositivo logico-procedurale capace di definire la coerenza e l'appropriatezza dei nessi insiti nel passaggio tra ideazione, progettazione e azione educativa. In tal senso, siamo ricorsi al Modello in Pedagogia (Dalle Fratte, 1986) e alla sua attualizzazione prassico-formativa (Agostinetti, 2013) al fine di poter avere un solido parametro epistemologico per la comprensione degli elementi empirici raccolti.

Rispetto a questi ultimi, l'indagine ricerca le concezioni degli insegnanti attraverso tre tipologie interdipendenti di “materiali”, così indicabili:

a) gli “espliciti diretti”, ossia quanto essi stessi dichiarano nel corso delle interviste sul proprio sapere e saper fare interculturale;

b) gli “espliciti indiretti”, desumibili dall'analisi documentale dei progetti di educazione e didattica interculturale riconducibili ai soggetti coinvolti nell'indagine;

c) gli “impliciti”, ossia quegli elementi ricavabili dall'agire pratico e situazionato degli insegnanti attraverso l'osservazione partecipante alle attività didattiche.

Al momento sono state raccolte le 40 interviste previste, che sono in fase di analisi anche con il supporto del software Atlas.ti. Sono due i livelli su cui stiamo operando, distinguendo attraverso l'uso di pre-codici il contenuto astratto e generico delle dichiarazioni raccolte e quello riconducibile invece a esperienze e pratiche personali e dirette. Benché ci troviamo nel pieno dell'analisi, è evidente la facilità di esprimere opinioni generiche sulla questione interculturale a scuola, una buona parte delle quali è condivisibile e riconducibile all'attuale teoresi interculturale.

Un'altra parte d'opinioni, invece, appare piuttosto ingenua e riferibile a quell'immaginario e senso comune sulla diversità culturale che esponiamo nelle pagine precedenti.

Uno degli aspetti che ci pare più significativo è che vi sono molti meno elementi riconducibili all'esperienza personale e pratica professionale, benché gli insegnanti agiscano quotidianamente e da molto tempo in classi multiculturali e nonostante che le interviste sollecitino molto l'esplicitazione di questi aspetti.

Significativo inoltre il fatto che quando questi aspetti ci sono, si palesano spesso come pratiche deboli, tendenti a "lateralizzare" (Agostinetto, 2016) l'azione interculturale a scuola e a far ancora prevalere elementi di superficialità e di folklore. Interessante, infine, è anche il fatto che gli intervistati non sembra avvertano questa distanza tra i principi dichiarati e la loro traduzione pratica, e forse proprio questo aspetto non è irrilevante per cogliere le concezioni profonde sulla questione interculturale, in particolare sulle modalità educative di una sua gestione pratica.

### *7. I passi da fare e le ragioni per farli*

Le analisi raccolte in questa fase saranno correlate a quelle dell'indagine documentale ("espliciti diretti", precedente punto b) e a quelle dell'osservazione partecipante ("impliciti", punto c). Questi elementi saranno d'assieme utili alla predisposizione dei focus group, che rappresentano la parte più propositiva della ricerca, nella quale si porteranno gli insegnanti, mediante la suggestione dello straniamento, a "vedere" le proprie concezioni (dirette, indirette e implicite) come se fossero nuove, attivando la possibilità di una ri-concezione delle stesse.

È chiaro che tale ri-concezione deve essere profonda per risultare durevole e capace di strutturare logiche, atteggiamenti e pratiche didattiche degli insegnanti. È in tal senso che la ricerca apre a una speciale possibilità formativa, poiché ancorata, da un lato, a fabbisogni specifici e mirati sui soggetti coinvolti (le loro concezioni nelle loro incongruenze), dall'altro, a un modello di logica dell'azione didattico-educativa – quella che altrove abbiamo definito "formazione modellistica" (Agostinetto, 2013) – che consente la definizione e l'attuazione di progettualità interculturali coerenti. Sebbene la comprensione sul ruolo e sul funzionamento delle concezioni degli insegnanti relativamente alla diversità culturale possa aprire an-

che a interpretazioni e ipotesi di carattere generale, l'indagine qui per sommi capi presentata è volutamente “piccola”, nella convinzione che il contributo della ricerca pedagogica allo scostamento del velo di superficialità che copre tanta didattica interculturale sia fatto di passi piccoli, ma concreti, di ricerca “a misura di persona” poiché l'intercultura cambia se cambiano le persone chiamate a promuoverla.

### *Bibliografia*

- Agostinetto, L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Agostinetto, L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto, L. (2014). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285, 72-81.
- Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis* (XVIII), 1, 69-84.
- Allport, A. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Attali, J. (2006). *L'uomo nomade*. Milano: Spirali.
- Bankston, C.L. (1998). Youth gangs and the new second generation: a review essay. *Aggression and Violent Behaviour*, 1, 35-45.
- Binotto, M., & Martino, V. (2005). *L'immigrazione nei media italiani*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di comunità.
- Caneva, E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Cotesta, V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'altro nella società globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Dalle Fratte, G. (a cura di). (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Eckmann, M., & Eser Davolio, M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Lugano: Gianpiero Casagrande.
- Fives, H., & Buhel, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *Educational Psychology Handbook*:

- Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gabbanì, C. (2011). Epistemologia straniamento e riduzionismo. *Annali del Dipartimento di Filosofia* (pp. 95-134). Firenze: University Press.
- Gay, G. (2015). Teachers' Beliefs about Cultural Diversity. Problems and Possibilities. In H. Fives & M.G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 436-452). New York: Routledge.
- Ginzburg, C. (1998). *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano: Feltrinelli.
- Milan, G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nori, P. (2011). *La meravigliosa utilità del filo a piombo*. Milano: Marcos y Marcos.
- Sacks, H. (2007). *L'analisi della conversazione*. Roma: Armando.
- Santerini, M. (1994). *Cittadini del mondo*. Brescia: La Scuola.
- Šklovskij, V.B. (1966). *Teoria della prosa*. Torino: Einaudi.
- Šklovskij, V.B. (1979). *Testimone di un'epoca. Conversazioni con Serena Vitale*. Roma: Editori Riuniti.
- Šklovskij, V.B. (2003). L'arte come procedimento. In T. Todorov (a cura di), *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico* (pp. 73-94). Torino: Einaudi.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Todorov, T. (a cura di). (2003). *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*. Torino: Einaudi.
- Van Dijk, T. (1987). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.