

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

2

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica “Sacro Cuore” di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione

Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giaconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trincherò, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Le emergenze educative della società contemporanea

Progetti e proposte per il cambiamento

A cura di
Simonetta Ulivieri

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-585-9



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti

XIX Simonetta Ulivieri

Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali

Gruppo 1

Pedagogia teoretica e impegno educativo

3 *Introduzione*

Alessandro Mariani

7 *Introduzione*

Carla Xodo

Interventi

9 *«S'opposer sans se massacrer»: uscire dal vicolo cieco della contemporaneità*

Giuseppe Annacontini

15 *Teorie dell'infanzia. Nuovi modelli di attaccamento tra famiglia e nido*

Mirca Benetton

21 *L'epistemologia professionale nelle comunità educative per adolescenti: tra "amnesia teoretica" ed urgenza d'azione*

Melania Bortolotto

27 *La traduzione formativa*

Francesco Cappa

33 *L'utopia pedagogica tra nuovo umanesimo ed etica della speranza*

Chiara D'Alessio

39 *Filippo Maria De Sanctis e il cinema, tra pedagogia dei media e educazione degli adulti*

Damiano Felini

45 *Curare le politiche culturali pedagogiche*

Jole Orsenigo

51 *L'attualità della metafisica in pedagogia*

Andrea Potestio

57 *Pedagogjazz: un neologismo tra metafora e provocazione*

Marina Santi

- 65 *La salvaguardia di quel margine ineffabile che concerne l'educabilità umana: la lezione di Edda Ducci*
Gilberto Scaramuzzo

Gruppo 2

Infanzia e famiglia. Costruire nuove relazioni educative

- 73 *Introduzione*
Annamaria Bondioli e Domenico Simeone

Interventi

- 77 *I Tempi per le famiglie: le potenzialità di un approccio educativo integrato all'infanzia e alla famiglia*
Monica Amadini
- 83 *Nuove forme di disagio giovanile: il ruolo della famiglia*
Karin Bagnato
- 89 *Educazione ambientale e contesti di crisi. Il punto di vista dei genitori tarantini*
Gabriella Calvano
- 95 *Tra madri e figli. L'assistente all'infanzia Montessori come sostegno alla genitorialità*
Barbara De Serio
- 101 *"Immagine e partecipazione": un'esperienza di ricerca-formazione in una scuola dell'infanzia sul rapporto problematico tra scuola e famiglia*
Alessandro Ferrante
- 107 *Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento*
Monica Guerra e Michela Schenetti
- 113 *Relazioni educative nelle comunità mamma-bambino*
Agnese Infantino
- 119 *L'anziano in famiglia. Tra interferenze e alleanze*
Manuela Ladogana
- 125 *Differenze esperienziali nell'adozione internazionale. L'approccio interculturale dal riconoscimento alla valorizzazione*
Stefania Lorenzini
- 131 *Quale curriculum formativo per le educatrici e gli educatori dei nidi d'infanzia? Ipotesi e questioni aperte*
Elena Mignosi
- 139 *I gemelli come sfida educativa: un approccio pedagogico*
Monica Parricchi
- 145 *Il "Progetto Genitori": l'università incontra la famiglia*
Nicoletta Rosati

- 153 *Il bambino "adorato". Come ripensare l'educazione familiare*
Maria Vinciguerra
- 159 *La continuità orizzontale zero sei: ripensare il coinvolgimento dei genitori nei servizi educativi*
Francesca Linda Zaninelli
- 165 *Progettare interventi di sostegno con e per genitori divorziati*
Paola Zini

Gruppo 3

Le diverse forme della differenza, tra cultura, religione e etnia

- 173 *Introduzione*
Giuseppe Mari
- 175 *Introduzione*
Agostino Portera

Interventi

- 177 *Minori stranieri non accompagnati: una ricerca-azione per un modello di presa in carico competente*
Luca Agostinetto
- 185 *Le sfide interculturali per la comprensione delle differenze: il superamento degli impliciti*
Alessio Annino
- 193 *Educazione interculturale e forme della differenza*
Francesco Bossio
- 199 *La religiosità tra "scontro delle Civiltà" e "viaggio dei Magi"*
Michele Caputo e Giorgia Pinelli
- 205 *Saper fare la differenza per ricercare pratiche d'incontro tra Verona e N'Dem*
Rosanna Cima
- 211 *Donne migranti e formazione alla cittadinanza attiva: nuove sfide educative in prospettiva post-coloniale e di genere*
Tiziana Chiappelli
- 219 *Questioni emergenti e possibili nuove piste nell'educazione alla religiosità*
Paola Dal Toso
- 225 *Voci narranti tra i banchi di scuola: storie ed esperienze formative delle seconde generazioni*
Francesca Dello Preite
- 231 *Difformità plurali: linguaggi, interpretazioni e significati. Il progetto TI-CASS*
Rosita Deluigi

- 237 *Uno sguardo nuovo al fenomeno e all'esperienza religiosa, a partire dall'opera di Romano Guardini*
Carlo Mario Fedeli
- 243 *Religious diversities and cultural contexts: un progetto sperimentale nelle scuole di Puglia*
Alberto Fornasari
- 249 *Educare nel pluralismo religioso attraverso le molteplici vie del dialogo*
Silvia Guetta
- 259 *Rigenerazione personale e sociale nei laboratori con donne migranti*
Marisa Musaio
- 265 *Pedagogia della differenza nella mediazione corporea*
Alba Giovanna Anna Naccari
- 271 *Contesti multiculturali: ecomigranti tra cultura, religione e etnia*
Rosella Persi
- 277 *I minori stranieri non accompagnati: una nuova sfida educativa*
Fabrizio Pizzi
- 283 *Educazione religiosa e competenze sociali e civiche*
Andrea Porcarelli
- 289 *La differenza tra i sessi e la "reciprocità non-scambievole" tra uomo e donna*
Rosa Grazia Romano
- 295 *Pluralismo, convivenza umana, pedagogia del religioso*
Pierpaolo Triani

Gruppo 4

La formazione degli insegnanti primari e secondari

- 303 *Introduzione*
Elisabetta Nigris
- 311 *Introduzione*
Loredana Perla

Interventi

- 315 *Formazione e ricerca educativa per una professionalità insegnante*
Guido Benvenuto
- 321 *Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica*
Cristina Birbes
- 327 *Formare gli insegnanti, costruire solidarietà. Profili epistemologici*
Sara Bornatici
- 333 *I settori M-EDF nella formazione degli insegnanti primari*
Francesco Casolo e Mario Lipoma

- 339 *Formazione dell'insegnante della scuola primaria e didattica delle attività motorie*
Dario Colella
- 345 *La politicizzazione dell'Associazione magistrale "Niccolò Tommaseo" durante la presidenza Micheli (1911-1919)*
Andrea Dessardo
- 351 *Problematiche pedagogiche nella formazione degli insegnanti di educazione fisica oggi: tra pedagogia critica e nuove sfide*
Emanuele Isidori
- 357 *Formare all'imprevisto: una sfida per la professionalizzazione degli insegnanti*
Patrizia Magnoler
- 363 *Un approccio metodologico misto per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti*
Antonio Marzano e Rosa Vegliante
- 373 *Verso un modello di formazione del tutor di tirocinio. Un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo con il gruppo dei tutor*
Stefania Massaro
- 379 *L'identità professionale del docente: quali dilemmi da affrontare ancora?*
Paolina Mulè
- 385 *Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*
Antonella Nuzzaci
- 395 *#boysineducation: per una professionalità docente non solo al femminile*
Elena Pacetti
- 401 *Valorizzazione del merito e sviluppo professionale del docente*
Viviana Vinci

Gruppo 5

Precarietà, giovani, orientamento e lavoro

- 411 *Introduzione*
Giuditta Alessandrini

Interventi

- 415 *I giovani di Lampedusa. Un progetto di Orientamento Autobiografico*
Caterina Benelli
- 421 *Alternanza scuola-lavoro: gli studenti e il processo decisionale*
Giuseppa Cappuccio
- 429 *I benefici del sistema duale*
Andrea Cegolon

- 437 *Le motivazioni e gli ostacoli alla professione di Personal Trainer per le donne*
Ferdinando Cereda
- 443 *Industry 4.0 e la trasformazione capacitativa del lavoro*
Massimiliano Costa
- 449 *Orientare all'università: tra ricerca, formazione e counseling*
Antonia Cunti
- 455 *Adolescenti dis-integrati: conflitti e contraddizioni dei processi di integrazione*
Paola D'Ignazi
- 461 *Per pensare altrimenti lo shock educativo del lavoro "diasporico"*
Daniela Dato
- 467 *Orientare alla scelta post-diploma con la metodologia "SeCo"*
Alessandro Di Vita
- 473 *Transitare dall'adolescenza all'età adulta: il contributo pedagogico per promuovere la salute mentale nei giovani*
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
- 479 *Il dottorato di ricerca tra sviluppo dell'identità professionale e employability*
Cristina Lisimberti
- 485 *Orientamento scolastico, formativo e professionale di giovani immigrati: proposta di un modello teorico-operativo*
Massimo Margottini e Concetta La Rocca
- 491 *Soft skills e occupabilità giovanile*
Claudio Melacarne, Carlo Orefice
- 499 *L'alternanza scuola-lavoro interpella l'università: Ricerca, Formazione e terza Missione*
Katia Montalbetti
- 505 *Il ruolo della pedagogia nell'attuale mercato del lavoro: verso la costruzione del sé professionale*
Manuela Palma
- 511 *Povertà educativa tra Buona scuola e Scuola cattiva. Ricostruzione del senso pedagogico, oltre l'emergenza dispersione*
Alessandro Tolomelli
- 517 *ONU Sustainable Development Goals, giovani generativi, formazione al lavoro*
Alessandra Vischi

Gruppo 6

Internazionalizzazione della ricerca e educazione comparata

- 525 *Introduzione*
Ignazio Volpicelli

Interventi

- 529 *L'emergenza democratica nelle società contemporanee: possibili proposte a partire dagli studi storico-comparativi*
Carla Callegari
- 535 *Tradurre concetti. L'educazione comparata e la filosofia italiana*
Carlo Cappa
- 541 *Identità politica e cittadinanza dei giovani italiani nuovi europei*
Sandra Chistolini e Emilio Lastrucci
- 547 *Buona e cattiva comparazione*
Claudio Crivellari
- 553 *Transfer discorsivi: note su recenti ricezioni dell'opera di Ivan Illich*
Angelo Gaudio
- 559 *Studi comparativi in educazione: comparazione e didattica*
Vanna Gherardi
- 567 *L'educazione comparata oggi. Individuazione di possibili linee direttrici per descrivere un settore frammentato*
Anselmo Roberto Paolone
- 573 *La formazione in servizio degli insegnanti in Italia: quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere? Suggestioni dalla ricerca comparativa*
Carla Roverselli
- 581 *I bisogni formativi interculturali degli educatori nei servizi toscani per l'infanzia: i risultati di una ricerca internazionale*
Clara Silva
- 595 *VoiceS, un progetto europeo sulla figura del docente*
Lilia Teruggi e Franca Zuccoli

Gruppo 7
Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia

603 *Introduzione*
Riccardo Pagano

Interventi

- 605 *Sulla soglia. La progettazione integrata scuola territorio per la promozione della salute e di stili di vita attivi: esperienze di formazione*
Antonio Borgogni
- 611 *Dal senso morale alla consapevolezza morale. Quale ruolo per l'educazione?*
Amelia Broccoli
- 617 *Il vento nelle vele: una metafora pedagogica oltre le onde della complessità*
Maria Chiara Castaldi
- 623 *Diversità in classe: una scelta politica ed educativa*
Anna Granata
- 629 *La parola e l'incontro*
Luca Odi
- 635 *La professionalità riflessiva di fronte alle trasformazioni educative contemporanee*
Francesca Oggionni
- 641 *Società complessa e didattica dei sentimenti. Verso un nuovo umanesimo pedagogico*
Simona Perfetti
- 647 *Verso una strategia nazionale contro l'analfabetismo economico e finanziario in Italia*
Luca Refrigeri
- 655 *L'intenzionalità come "originaria" esperienza educativa. Processo formativo e soggettività critica*
Adriana Schiedi
- 661 *Per una pedagogia dell'ascolto*
Claudia Spina

Gruppo 8
Educazione ed esperienza affettiva

- 669 *Introduzione*
Laura Clarizia
- 673 *Introduzione*
Maurizio Fabbri

Interventi

- 677 *Emergenze adolescenziali: verso una scuola affettivamente orientata*
Marinella Attinà
- 683 *Il parent involvement tra implicazioni affettive e realizzazione formativa*
Elsa Maria Bruni
- 689 *Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento*
Maria Buccolo
- 695 *Insegnare e imparare richiede "coraggio"*
Micaela Castiglioni
- 701 *La struttura della persona, le emozioni e l'educazione del sentire: prospettive fenomenologiche*
Giuseppina D'Addelfio
- 707 *Il progetto DREAM. Una ricerca internazionale sulla dimensione affettiva nell'educazione dell'infanzia*
Enrica Freschi
- 715 *Adolescenti digitali e affettività*
Tiziana Iaquina
- 721 *La teoria delle emozioni tra educazione ed esperienza affettiva*
Maria Grazia Lombardi
- 725 *Aver cura delle emozioni in educazione*
Giuseppina Manca
- 733 *Educazione come riguardo*
Emanuela Mancino
- 739 *Intersezioni pedagogiche ed educative tra dinamicità ed empatia*
Emiliana Mannese
- 745 *Atmopedagogia: la forza educativa dell'intangibile al nido*
Paola Martino
- 751 *Esperienza affettiva ed esperienza socio-politica. Nessi e implicazioni educative*
Anna Maria Passaseo
- 759 *L'affettività: risorsa per l'educazione e la formazione umana*
Fabiana Quatrano

- 769 *Tra desideri e paure. Il ruolo delle rappresentazioni implicite nella costruzione della professionalità docente*
Valeria Rossini
- 775 *Le misurazioni autodescrittive delle emozioni: considerazioni pedagogiche*
Alessandro Versace
- 781 *La scrittura riflessiva per apprendere dall'esperienza emotiva del tirocinio in hospice: uno studio di caso*
Lucia Zannini

Gruppo 9

Genere e educazione. Tra storia e letteratura per l'infanzia

- 791 *Introduzione*
Emma Beseghi e Carmela Covato

Interventi

- 795 *Il femminile letterario tra sventura, fiaba ed Assoluto. Orizzonti narrativi e formativi*
Leonardo Acone
- 803 *Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. Il caso di Mina*
Susanna Barsotti
- 809 *Un'emergenza sempre attuale: le gabbie di genere e la segregazione formativa*
Irene Biemmi e Silvia Leonelli
- 817 *Cronache di amori e di trasgressioni. L'educazione sentimentale borghese fra prescrizioni e storie di vita*
Francesca Borruso
- 823 *Le emergenze educative nel passato: la salute dell'infanzia fra disattenzione e cura educativa*
Vittoria Bosna
- 831 *L'Italia al maschile di Giovanni Arpino, scrittore per ragazzi e ragazze*
Lorenzo Cantatore
- 837 *Voci migranti tra genere, storia e memoria*
Maura Di Giacinto
- 843 *Nuove bambine di carta e lettrici reali nella pubblicistica per l'infanzia di primo Novecento*
Sabrina Fava
- 851 *I ruoli di genere nei reading schemes inglesi. Spunti pedagogici da un dibattito degli anni Settanta*
Ilaria Filograsso

- 857 *Che genere di discipline? Riflessioni da una ricerca sui sussidiari per la scuola primaria*
Valentina Guerrini
- 865 *“Povere figlie abbandonate da parenti e dalla fortuna”. Approccio storico alla detenzione femminile in Italia, tra Seicento e Ottocento: una ricerca in corso*
Stefano Lentini
- 871 *Metamorfosi delle relazioni familiari tra Otto e Novecento. Madri e figlie tra permanenze e trasformazioni*
Chiara Meta
- 879 *Les responsabilités de la femme dans le vie sociale. Angela Zucconi per il Consiglio della Cooperazione culturale nel 1968*
Silvia Nanni
- 885 *I due volti di Eva: l'educazione al femminile nella filmografia italiana degli anni Cinquanta*
Livia Romano
- 891 *Il disagio di insegnare e le rappresentazioni del maestro negli attuali romanzi per ragazzile*
Gabriella Seveso
- 897 *A scuola da Madam. L'educazione delle donzelle siciliane di “gentile condizione” prima dell'unità d'Italia (1830-1860)*
Caterina Sindoni

Gruppo 10
Scuola, cultura e modelli di ricerca

- 907 *Introduzione*
Pietro Lucisano
- 911 *Introduzione*
Achille Notti

Interventi

- 915 *Un programma per lo sviluppo di capacità di progettazione e valutazione in insegnanti in formazione per la scuola primaria e dell'infanzia*
Francesca Anello
- 923 *Il ruolo delle arti espressive e performative nel progetto Laboratorio Educativo Territoriale a contrasto della dispersione scolastica*
Francesca Antonacci
- 929 *Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze: triangolazione dei risultati in un percorso di ricerca-formazione con gli insegnanti*
Davide Capperucci

- 937 *Scuola, prove Invalsi e culture della valutazione*
Cristiano Corsini
- 943 *Un 'modello' per lo sviluppo delle competenze*
Silvia Fioretti
- 949 *La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei post-millennials*
Maria Luisa Iavarone
- 957 *Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa*
Leonarda Longo
- 965 *Insegnanti in Formazione in università. Un'esperienza di innovazione didattica*
Daniela Maccario
- 971 *La ricerca qualitativa per l'apprendimento trasformativo e l'innovazione*
Maria-Chiara Michellini
- 979 *Progettare piani di miglioramento nei sistemi d'istruzione: tra fragilità metodologiche e risultati rendicontabili*
Daniela Robasto
- 987 *Praticare il peer mentoring all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza"*
Giordana Szpunar e Patrizia Sposetti

Gruppo 11

Scuola, cultura e modelli di ricerca

- 997 *Introduzione*
Paolo Maria Ferri

Interventi

- 1001 *Curricolo verticale di educazione al rispetto delle differenze di genere. La quesitone 'interdisciplinare'*
Laura Sara Agrati
- 1007 *Compiti per casa, creatività e ben-essere: percezioni di studenti, insegnanti e genitori su una pratica controversa*
Debora Aquario e Elisabetta Ghedin
- 1015 *Prassi teatrale e didattica inclusiva: una prospettiva di intervento formativo*
Giuseppa Compagno
- 1021 *La formazione didattica dei docenti di matematica. Riflessioni da un'esperienza*
Manuela Fabbri

- 1027 *Didattiche attive, tecnologie digitali e peer instruction all'Università*
Luca Ferrari
- 1033 *Monitorare l'apprendimento durante le esperienze di tirocinio. Lo studio pilota di Reflective Learning Journal Survey*
Mario Giampaolo
- 1041 *Didattica scolastica e ambienti digitali per l'apprendimento*
Chiara Panciroli
- 1049 *Progettazione e realizzazione di corsi MOOC per lo sviluppo delle competenze trasversali degli educatori*
Antonella Poce e Francesco Agrusti
- 1057 *Ragionamento informale e struttura del curriculum: la rilevanza della didattica orientata al pensiero critico*
Paolo Sorzio

Gruppo 12

Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno

- 1065 *Introduzione*
Luigi d'Alonzo
- 1067 *Introduzione*
Giuseppe Elia

Interventi

- 1069 *Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion*
Fabio Bocci
- 1083 *Il profilo inclusivo del docente universitario. Un progetto di ricerca sulla pratica della scrittura negli studenti*
Alessia Cinotti e Roberta Caldin
- 1089 *Le strategie didattiche come mezzo per l'inclusione*
Donatella Fantozzi
- 1097 *L'insegnante di sostegno: una riflessione sulle capacità relazionali*
Tommaso Fratini
- 1103 *La formazione dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione*
Maria Antonella Galanti
- 1109 *L'insegnante di sostegno. Prospettive pedagogiche e processi inclusivi*
Simona Gatto

- 1115 *Non così fragili: dalla riflessione alla condivisione di esperienze nella costruzione di una scuola inclusiva. Il contributo del percorso "BXProgetti"*
Silvia Maggiolini
- 1123 *Per una formazione oltre l'informazione: riflessioni a partire da una ricerca sulla percezione dell'inclusione scolastica*
Maira Sannipoli
- 1131 *Valutare la formazione dell'insegnante specializzato*
Tamara Zappaterra
- 1137 *Contesti educativi multiculturali ed eterogenei e insegnanti: uno sguardo d'insieme*
Luisa Zinant

Gruppo 3

Le diverse forme della differenza, tra cultura, religione e etnia

Introduzione

Giuseppe Mari
Agostino Portera

Interventi

Luca Agostinetto
Alessio Annino
Francesco Bossio
Michele Caputo e Giorgia Pinelli
Rosanna Cima
Tiziana Chiappelli
Paola Dal Toso
Francesca Dello Preite
Rosita Deluigi
Carlo Mario Fedeli
Alberto Fornasari
Silvia Guetta
Marisa Musaio
Alba Giovanna Anna Naccari
Rosella Persi
Fabrizio Pizzi
Andrea Porcarelli
Rosa Grazia Romano
Pierpaolo Triani

Introduzione
**Le diverse forme della differenza,
tra cultura, religione e etnia**

Giuseppe Mari

Università Cattolica del Sacro Cuore

L'umanità ha sempre espresso una propensione religiosa e – anche nell'attuale contesto secolarizzato – non sembra essersi accomiatata dalla fede¹. Certamente, sull'immaginario collettivo e sul vissuto personale, pesano le violenze perpetrate dall'odio religioso (dalle lotte confessionali moderne ai genocidi novecenteschi al terrorismo contemporaneo), ma è un fatto che, quando i canali diplomatici si sono rivelati in affanno, è stata la comunicazione interreligiosa a garantire che il dialogo non s'interrompesse, come mostra bene la preghiera per la pace di Assisi (27 ottobre 1986). La “leggenda nera” del fanatismo religioso è stata, infine, del tutto ridimensionata dal XX secolo che è il più secolarizzato della storia, ma anche quello che gronda più sangue. A questo punto, tutti dovrebbero avere chiaro che la violenza è tragicamente annidata nell'intimo della persona e che – credenti o non credenti – siamo tutti esposti all'eventualità che “da dentro” esca e si diffonda “ciò che contamina l'essere umano” (Mt 15,10). La dottrina cristiana riconduce questo al peccato originale, di cui Agostino dice: “nulla è più noto per parlarne, nulla più segreto per comprenderlo” (*I costumi della Chiesa cattolica e i costumi dei manichei*, I, 22.40). In altre parole: l'essere umano mostra una fortissima propensione al male, ma non tale da annullare un'assai più radicata aspirazione al bene. Questa polarità (che *non* è simmetrica) si manifesta continuamente, anche e soprattutto nel confronto con la “differenza”.

Non è casuale che la più antica questione teoretica dell'Occidente (a cui limite questa breve riflessione perché è l'ambito culturale su cui si appuntano i miei studi) sia quella relativa al nesso uno/molti. Rapportarsi alla differenza

1 La saggistica d'argomento religioso non dà segni di cedimento, così come l'interesse che la fede continua a suscitare nel mondo odierno e che, come un “brusio” di fondo (Berger, 1995), è riconoscibile nel chiasso dei ripetuti annunci della “morte” di Dio. Sul piano di una lettura socio-politica del fenomeno rimando a due testi che assumo come gli estremi del dibattito più recente: G. Kepel (1991) e Stark (2017).

non è mai stato facile e oggi appare – come sempre – impegnativo. È tuttavia inderogabile sia perché l'essere umano è strutturalmente relazionale sia perché la globalizzazione rende evidente l'interdipendenza come mai prima è accaduto. Occorre quindi identificare ciò che è comune accanto a ciò che è diverso, essendo questa la condizione previa alla comunicazione come “dono condiviso” (*cum-munus*). Giunge in soccorso la riflessione profetica condotta, mezzo secolo fa, da Paolo VI nell'enciclica *Ecclesiam suam* (6 agosto 1964), dove identifica tre cerchi – di crescente ampiezza – per motivare e guidare il dialogo: quello tra i cristiani che hanno in comune Gesù Cristo, quello tra i credenti che hanno in comune Dio, quello tra gli esseri umani che hanno in comune l'umanità. L'intuizione montiniana, alle soglie di quello che sarebbe diventato il mondo complesso di oggi, continua ad essere verace e può ispirare la pratica del dialogo autentico, nel quale le differenze s'incontrano sul terreno della comune identità personale, quello che già Eraclito (due millenni e mezzo fa) ha associato al *lógos*. Occorre, infatti, respingere la sola celebrazione sia dell'unità (adducente al totalitarismo) sia della varietà (adducente al relativismo): solamente unità e differenza insieme possono permettere il dialogo, di cui l'*Ecclesiam suam* è una sorta di *magna charta* a conferma del contributo essenziale della identità religiosa alla comunicazione interpersonale.

Bibliografia

- Berger P.L. (1995). *Il brusio degli angeli*. Bologna: Il Mulino.
Kepel G. (1991). *La rivincita di Dio*. Milano: Rizzoli.
Stark R. (2017). *Il trionfo della fede*. Torino: Lindau, 2015.

Introduzione
**Le diverse forme della differenza,
tra cultura, religione e etnia**

Agostino Portera
Università di Verona

Negli ultimi decenni si assiste a drastici, in parte drammatici, mutamenti nella modalità di vita di pressoché tutti gli esseri umani della terra. Globalizzazione, interdipendenza planetaria, avvento di società liquide, sempre più multietniche e multiculturali, neoliberalismo influiscono in maniera determinante nel modo di vivere di ognuno. Secondo i dati ONU e UNHCR, oggi si assiste ai più elevati livelli di migrazione mai registrati: complessivamente i migranti nel mondo sono 258 milioni (aumento del 49 per cento dal 2000); fra cui 65.6 milioni di persone costrette a fuggire dal proprio Paese, circa 22.5 milioni sono rifugiati (più della metà dei quali di età inferiore ai 18 anni). In Italia risiedono regolarmente circa 5 milioni di cittadini immigrati (contando anche sbarchi e altri flussi, nonché acquisizione di cittadinanza, il numero è stimato a 1 milione (Caritas, 2017). Le globalizzazioni, intese in termini economici, culturali, ambientali e politici implicano un notevole aumento di mobilità di persone, merci e idee fra regioni e paesi diversi (Coatsworth, 2004). Anche sul piano dei media, della comunicazione e dell'informazione, i repentini cambiamenti consentono inediti contatti fra esseri umani non legati da vicinanza geografica, nuovi influssi (e condizionamenti) e forme di appartenenza (Rivoltella, 2017). Oltre agli scambi, reali e virtuali, nei paesi occidentali si attesta un crescente *neoliberalismo*, noto con gli slogan: privatizzazione, libero mercato, *deregulation* e promozione del settore privato. Le politiche neoliberiste si avvalgono dei processi di globalizzazione per incrementare in maniera pressoché illimitata le libertà personali, di associazione, di pensiero, di espressione. Ma, la libertà propugnata dal mercato è una libertà negativa, intesa cioè come assenza di limiti, come riduzione, sul piano legislativo, dell'interferenza politica nelle scelte umane ("meno Stato, più denaro in tasca"), generando *un security* (sicurezza insicura) e *uncertainty* (certezza incerta) (Bauman, 1999).

Come affrontare al meglio rischi e opportunità insite in tali mutamenti? Sul piano pedagogico l'approccio interculturale costituisce la risposta educativa più idonea alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita,

alla crescente compresenza di diversi usi, costumi, lingue, religioni e modalità comportamentali. Tale cambiamento di paradigma ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia, prendendo atto della dinamicità delle singole culture e delle singole identità, considerando l'alterità in termini di *risorsa* e riconoscendo l'opportunità di arricchimento e di crescita personale e sociale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti. Mentre l'approccio multiculturale considera le differenze e quello transculturale tiene conto delle comunanze, la pedagogia interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, recepisce tutti i loro vantaggi, ma tiene conto anche di limiti e rischi. Movendo dalla conoscenza e dal rispetto dell'alterità, il prefisso *inter* sintetizza il tipo di intervento richiesto a fronte del pluralismo culturale: interazione, dialogo, scambio, confronto, apertura, reciprocità, solidarietà (Portera, 2013).

Bibliografia

- Bauman Z. (1999). *In search of Politics*. Cambridge: Polity Cambridge Press.
- Caritas Di Roma (2017). *Immigrazione. Dossier statistico*. Roma: Anterem.
- Coatsworth J.H. (2004). *Globalisation, Growth, and welfare in history*. Los Angeles: London University of California Press.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità, ELS*. Brescia: La Scuola.

I.

Minori stranieri non accompagnati: una ricerca-azione per un modello di presa in carico competente

Luca Agostinetti

Università di Padova

Introduzione

I minori stranieri non accompagnati costituiscono un fenomeno dinamico e variegato, sensibile sia agli elementi “di lunga durata” sia alle evenienze emergenziali proprie delle dinamiche sociali contemporanee, sicché rappresentano un gruppo eterogeneo di giovani provenienti da Paesi, situazioni e culture molto diverse ed aventi motivazioni e storie personali difficilmente assimilabili sotto un’unica categoria. Al medesimo tempo, tuttavia, la condizione d’essere giovani d’altra nazionalità senza adulti sul nostro territorio consente di identificare fondamentali aspetti di comunanza, relativamente all’ambito educativo, di tutela, giuridico e di prospettiva sociale.

Il panorama nazionale, privo di indicazioni organiche, presenta un variegato numero di esperienze, progettualità e modelli di accoglienza (Bertozzi, 2005; Giovannetti, 2008; Pizzi, 2016; Traverso, 2018), a fronte però di un fenomeno che appare sostanzialmente strutturale da almeno una trentina d’anni (Carchedi e Di Censi, 2009; Agostinetti 2015a).

La sfida che in una prospettiva di ricerca-azione abbiamo assunto è quella di delineare le coordinate pedagogiche e le linee educative per configurare un modello di “presa in carico competente” di questi giovani. Il punto di partenza è un’idea di ricerca-azione legata ad una formazione in servizio volta alla definizione di strumenti pedagogici e educativi che siano giustificati da un solido ancoraggio teorico, co-costruiti con gli operatori educativi che li dovranno gestire ed implementare ed efficaci alla prova situata della pratica educativa.

1. Minori stranieri non accompagnati e sistema d’accoglienza

Per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o del-

l'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano (L. 47/2017, art. 2).

La semplice definizione riportata, che bene compendia il concetto di minore straniero non accompagnato, è estratta da un recente intervento normativo, la cosiddetta “Legge Zampa”, che con insolita chiarezza traccia il perimetro delle tutele e dei diritti che l'Italia riconosce a questi minori. In un quadro europeo quantomeno lacunoso e contraddittorio (Campani e Salimbeni, 2006; Zorzini, 2013) tale legge cerca meritevolmente di far ordine almeno sui principi e sulle direzioni pratiche di accoglienza. Fin dall'articolo 1, ad esempio, si sancisce che “i minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione dei minori a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dell'Unione europea”, e sentendo la necessità addirittura di esplicitare il – conseguentemente già ovvio – “divieto di respingimento” (Art. 3), il dovere di accoglienza presso “strutture di prima assistenza e accoglienza” (Art. 4) volte alla realizzazione di “misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo” (Art. 13).

Certo, è prematura una valutazione complessiva su questa legge – tanto più che nel frattempo la legislatura è anche cambiata –, ma non è troppo presto per interrogarci sull'efficacia di ciò che la legge ribadisce, ovvero sul sistema di accoglienza di questi giovani che giungono soli nel nostro Paese. Sotto questo profilo, gli aspetti che si potrebbero prendere in considerazione sarebbero comunque molti: potremmo interrogarci sui dispositivi di pronta accoglienza, ad esempio, sulla modalità di relazione con le forze dell'ordine e sui tempi che tali passaggi nei fatti implicano. Potremmo altresì occuparci di come nei diversi territori della nostra penisola il fenomeno sia segnato da differenti caratterizzazioni, così come diverse appaiono anche le modalità e capacità di risposta (Poloni, 2008; Valtolina, 2008). Ma poiché – date le indicazioni di legge, data la nostra tradizione in tema di politica sociale (Pattaro, Nigris, 2018) e date le specifiche condizioni dei minori stranieri non accompagnati (richiedenti o meno asilo) – nella quasi totalità dei casi si ricorre all'accoglienza in strutture educative residenziali (Sbraccia, 2011), abbiamo deciso di indagare come sia possibile pervenire ad una presa in carico educativa “competente”, ovvero appropriata nei modi ed efficace negli esiti.

2. La ricerca-azione in una struttura educativa residenziale

Fare ricerca nel campo dei servizi educativi non è mai semplice, tanto più in quelli particolarmente implicati sul piano dell'operatività, che non sempre hanno il tempo ed il modo di dedicare spazio ad altro. Eppure, proprio per tale grado di implicazione, questi servizi abbisognano di supporto: ecco allora che una strategia "win-win" può essere quella della ricerca-azione, dove alla disponibilità di un accesso al campo e alla raccolta approfondita di elementi, si accompagna l'attivazione di un processo di cambiamento monitorato, situato e giustificato (Yin, 2017), magari sostenuto un impianto formativo (Zecca, 2018) che alimenti i processi partecipativi (Losito, Pozzo, 2005) garantendo così la sostenibilità dei risultati (Agostinetto, 2013).

Sulla condivisione di tali premesse si è avviato nel settembre del 2016 un processo di ricerca-azione presso le strutture educative residenziali della Cooperativa Sociale Coges "Don Lorenzo Milani" di Mestre (VE) che da una ventina d'anni accolgono minori stranieri non accompagnate. Tale realtà si articola in tre distinte comunità, una di prima accoglienza ("Cavana") e due di seconda ("Bricola" e "Rosa dei venti"), per un totale di una trentina di minori accolti.

Sebbene non vi sia spazio in questa sede per dettagliarne gli aspetti, vogliamo almeno fare cenno al fatto che il quadro teorico della ricerca assume, da un lato, i riferimenti della pedagogia generale e interculturale per la lettura e presa in carico dei minori, mentre su un piano epistemologico è stato assunto a riferimento dell'intenzionalità e attuazione pedagogica il Modello in Pedagogia (Dalle Fratte, 1986; Agostinetto, 2017a, 2017b; Agostinetto, Bugno, 2017).

Il disegno della ricerca si distende su due annualità (si veda la fig. 1), comprendendo incontri con tutto il gruppo degli educatori, con le singole équipes, con i responsabili delle strutture, con i referenti della supervisione ed i volontari. Volendo semplificare, l'idea di fondo è quella di "smontare" gli assunti, le procedure e le acquisizioni che nel tempo sono maturate, per rileggerle riflessivamente e sulla base di modelli teorici di riferimento e poterle quindi, infine, riformulare in termini giustificati. Al momento della presentazione oggetto di questo contributo, siamo giunti al termine della prima annualità e all'inizio della seconda.

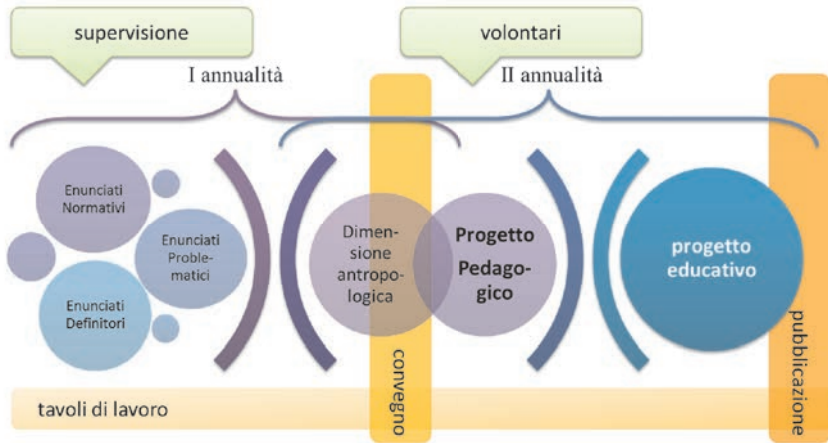


Figura 1. Schema logico del processo di ricerca-azione-formazione

Il percorso ha preso le mosse da un lavoro propedeutico di “dissodamento del terreno” volto all’esplicitazione delle problematiche, alla chiarificazione degli assunti e all’individuazione delle direttrici tematico-metodologiche da seguire. Si è operato quindi su tre livelli, distinti ma non disgiunti:

- l’analisi delle istanze che gli operatori educativi definiscono come determinanti e/o difficoltose (enunciati problematici);
- l’analisi del quadro istituzionale, valoriale e culturale dell’organizzazione (enunciati normativi);
- l’analisi dei modelli pedagogici e culturali e dei profili professionali di riferimento (enunciati definitivi).

I tre tipi di enunciati hanno dischiuso la possibilità ad un difficile accesso, d’antica memoria pedagogica, quello dei fondamenti antropologici implicati ad ogni prospettiva educativa (Flores D’Arcais, 1974; Scurati, 1999; Pellerey, 1999; Dalle Fratte, 2004, Cunti, 2004): benché tale aspetto possa risultare inizialmente ostile, esso – oltre ad essere ovviamente cruciale per la determinazione di un impianto pedagogico – se opportunamente trattato appare agli operatori come un riconoscimento profondo di ciò che sta alla base non solo del loro agire, ma anche del loro essere educatori (Agostinetti, 2017a).

Il lavoro sui fondamenti antropologici ha quindi consentito la progressiva definizione, significazione e condivisione del *Progetto Pedagogico* dell’organiz-

zazione, quale contesto esplicito (rigoroso, coerente, condiviso e trasferibile) in cui reperire un criterio giustificato tramite il quale decidere, attuare e valutare le molteplici azioni che l'operatore mette in atto (da solo, con altri colleghi o con professionisti di altre discipline) per portare a termine la propria "missione" professionale. Tale contesto esplicito, che orienta la progettazione e l'azione educativa, nel Progetto Pedagogico si traduce in un *sistema di finalità*, "aderente" alla specificità del contesto di cui è espressione (Madriz, 2011; Agostinetto, 2013).

3. Prime risultanze. Aree, finalità e mappe del progetto pedagogico

Il Progetto Pedagogico è stato definito su 6 aree, declinate poi in finalità e quindi ordinate in "mappe disposizionali" di modo che tra di esse intercorrano rapporti di implicazione progressiva (Dalle Fratte, 1986). Non potendo qui presentare le mappe, illustriamo brevemente le 6 aree e almeno le finalità "apicali" delle medesime, di modo da mostrare come anche il lavoro con i minori stranieri non accompagnati – ad un'attenta considerazione – non comporti solo una direzione di tutela e di inserimento sociale, ma implichi un impegno pedagogico su tutte le dimensioni costitutive della persona:

- *Area cognitiva*, riferita all'ambito dei processi, dei modelli e degli schemi relativi al capire e al conoscere. Nel caso specifico dei minori stranieri non accompagnati essa ha anche a che fare con il modo attraverso il quale il minore decodifica, accomoda o accoglie il nuovo ambiente culturale, nella rielaborazione continua del proprio progetto migratorio. Qui la finalità apicale che orienta l'azione educativa è "Capacità di sviluppare un pensiero maturo, consapevole e critico-riflessivo attraverso il quale conoscere e comprendere la realtà, apprendere le conoscenze necessarie ed elaborare le risorse utili alla propria realizzazione".
- *Area affettiva*, che riguarda la sfera emotiva della persona ed i suoi legami più intimi. Tra questi, il più importante è la famiglia, anche per i minori accolti e anche se la famiglia è per definizione lontana (ma tutt'altro che assente). Su tale aspetto, gli educatori devono operare attraverso la relazione nel favorire ritessiture, riempire i significati, colmare di senso il vuoto che sempre su tale mancanza si genera. La finalità ultima per quest'area è stata individuata nella "Capacità di riconoscere, distinguere e gestire le proprie emozioni, per giungere a prendersi cura del sé, dei legami significativi e degli altri".

- *Area etica*, che attiene alle norme e, ancor di più, ai valori che regolano e guidano la condotta personale e sociale. Ovvio che per chi si trova, da un giorno all'altro, in un altro contesto di vita, tale rielaborazione mette in gioco il riconoscimento di sé sul terreno sdruciolevole della propria traiettoria migratoria, – come è prevedibile – tra slanci e resistenze. La finalità apicale di quest'area progettuale è dunque la “Capacità di aderire ad un universo valoriale proprio, congruente con le norme di convivenza sociale ed improntato ai principi fondamentali di giustizia, onestà, rispetto, diritti umani”.
- *Area relazionale*, relativa ad una dimensione profonda della persona, quella dell'incontro con l'altro da sé. Per chi vive un'esperienza di comunità, tale area include le relazioni amicali (quelle nuove che si creano e le vecchie che si mantengono), la relazione educativa, i legami significativi, e, attraverso questi, la capacità di entrare in rapporto con l'altro e di sviluppare relazioni stabili, partecipate e reciproche. La finalità correlata a quest'area è stata semplicemente identificata nella “Capacità di creare legami significativi, autentici, rispettosi”.
- *Area sociale*, che riguarda la capacità della persona di aprirsi al mondo, di integrarsi nei diversi contesti sociali, di esprimere in essi partecipazione, affidabilità e autorevolezza. Nell'esperienza dei minori accolti in struttura significa partire dalla capacità di aderire ad un gruppo e alle sue regole, di gestire interazioni allargate con equilibrio e offrendo un proprio originale contributo, di assumere ruoli e responsabilità corrispondenti alla propria maturazione, di utilizzare le opportunità presenti a livello sociale e di sapersi muovere all'interno di un quadro (comunitario, sociale, istituzionale) non semplice da comprendere e penetrare. La finalità apicale è stata individuata nella “Capacità di partecipare attivamente al contesto comunitario, territoriale e sociale”.
- *Area pratico-operativa*, relativa all'esercizio progressivo di un'autonomia responsabile nella pratica quotidiana, secondo livelli via via più articolati di complessità. Per i minori accolti, è questa una prospettiva impellente, dovendo imparare – ad un'età molto precoce – a saper vivere da soli, a mantenersi, a gestire tutti gli aspetti della quotidianità (dalla salute alla documentazione) in un contesto significativamente diverso e lontano dal proprio (per lingua, normative, tradizioni...) e non sempre accogliente. Qui la finalità è stata declinata come “Capacità di esercitare responsabilmente l'autonomia in tutti gli ambiti quotidiani (casa, lavoro, relazioni, ...), in modo positivo per sé e per gli altri, valutando limiti e risorse”.

Conclusioni

Le aree del Progetto Pedagogico emerso dalla ricerca-azione disegnano uno spazio molto ampio e impegnativo nel quale l'educatore deve sapersi muovere. Ora, il passaggio alla seconda annualità del percorso di ricerca-azione prevede la declinazione educativa di tali aree, ovvero la loro specificazione in obiettivi e azioni educative commisurate alla specificità dei minori stranieri non accompagnati.

Ci pare non di meno significativo questo primo movimento progettuale nella direzione di una presa in carico educativa competente. Sebbene in comunità, per il poco tempo a disposizione prima del raggiungimento della maggiore età, il lavoro educativo includa inevitabilmente dimensioni molto pratiche (come quelle dei prerequisiti lavorativi, della capacità di trovare e mantenere un lavoro, di gestire un alloggio e preservare una regolarità documentativa, ...), i risultati emersi suggeriscono una sorta di "riposizionamento" dei minori stranieri non accompagnati, non come caso speciale ma verso il loro essere innanzitutto persone e minori.

In un'epoca di riduzionismi, di categorizzazioni e di approcci meramente funzionalistici, ci pare questo un prezioso guadagno, poiché è solo da questo fondamento umano che è possibile affrontare (anche educativamente) ogni diversità, compresa quella d'essere minori giunti soli in un paese straniero in cerca di futuro.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2017a). Alle radici dell'agire educativo. Formazione e modelli pedagogici: logica, progetti ed esempi. In C. Xodo, A. Porcarelli, *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica. Scuola lavoro e professioni* (pp. 93-112). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2017b). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 439-454). Pisa: ETS.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017c). L'interculturalità in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, 202: 33-42.
- Agostinetto L. (2015). Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 173-202). Milano: FrancoAngeli.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Bertozzi R. (2005). Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia. In R. Bichi (ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Campani G., Salimbeni, R. (eds.) (2006). *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Carchedi F., Di Censi L. (2009). Il profilo sociale e le caratteristiche di base. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta, G. Tarzia (eds.), *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Roma: Ediesse.
- Cunti A. (2005). Competenze professionali e competenze di sistema. In P. De Menato, A. Cunti, *Formare al lavoro sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Flores D'Arcais G. (1974). *Premessa deontologica del discorso pedagogico*. Padova: Liviana.
- Giovannetti M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Il Mulino.
- Losito, B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Madriz E. (2011). *Prendere forma per dare forma. L'azione educativa professionale*. Roma: Armando.
- Pattaro C., Nigris D. (eds.) (2018). *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (1998). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza praticoprogettuale*. Roma: LAS.
- Pizzi F. (2016). *Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*. Brescia: La Scuola.
- Poloni S. (2008). Un'analisi quantitativa: la stima dei minori stranieri non accompagnati in Italia e in Lombardia. In R. Bichi (ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 143-182). Milano: FrancoAngeli.
- Sbraccia A. (2011). *Strutture di minoranza. Minori stranieri non in comunità: uno studio di caso*. Napoli: Think Thanks.
- Scurati C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. Brescia: La Scuola.
- Traverso A. (2018). Introduzione. In A. Traverso, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 13-14). Milano: FrancoAngeli.
- Valtolina G. (2008). Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà. In R. Bichi (ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 65-84). Milano: FrancoAngeli.
- Zorzini A.D. (2013). *Minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo*. Roma: Aracne.

II.

Le sfide interculturali per la comprensione delle differenze: il superamento degli impliciti

Alessio Annino

Università di Catania

*«Eppure io ho visto: busheman,
negri, bianchi sono stati capaci
di amarlo e di sacrificarsi per lui.
Ed egli ha amato tutti».*
(A. Manzi, *Orzowei*)

1. L'educazione interculturale nella contemporaneità

Una delle sfide maggiori che la pedagogia è, oggi, chiamata a raccogliere ed affrontare con determinazione è indubbiamente quella legata ai continui mutamenti della società, sempre più caratterizzata in senso multiculturale e multietnico. Forze centripete operano in questo senso per cercare di opporre resistenze più o meno nette, più o meno contigue dal punto di vista storico ed ideologico, per *difendere* valori e consuetudini degli autoctoni, rivendicati con nostalgia per integrare il quadro di un passato blindato come *ideale*, in cui la presenza dell'alterità riconducibile alla categoria del migrante era, se non nulla, quantomeno marginale. Recentemente, in Italia, il nazionalismo esasperato e ostentato è il simbolo, più che altrove, di incertezza nei confronti dello Stato e delle sue istituzioni, per cui già solo la manifestazione dell'interesse verso il multiculturalismo, non opportunamente promosso da un Ministero preposto, né da altri Ministeri delegati, viene percepita come concreta minaccia per l'identità, come testimoniato in maniera abbastanza evidente da valori, comportamenti e reazioni istintive verso l'alterità. Si percepisce in maniera abbastanza evidente una distorta nostalgia del passato come reazione a tutta una serie di trasformazioni che stanno avvenendo non solo nel nostro Paese, ma a livello globale. In quest'ottica, la differenza può essere interpretata in maniera non razionale, può essere metabolizzata come disagio, come fattore destabilizzante per un tessuto sociale che vive potenzialmente di rimpianti, di rabbia nemmeno tanto repressa e di contraddizioni etiche e morali, per cui l'etnia può rappresentare, a volte, lo scriminante tra una condotta e un'altra in un contesto di profonda impasse culturale.

E anche nella stessa rabbia, nella stessa violenza, negli stessi atti teppistici con i quali ci si scaglia oggi contro la *differenza* (etnica, sessuale, culturale, etc.) si può riscontrare un'esasperazione ed una inquietudine che testimoniano di un parossismo che ha radici lontane, dal vuoto personale ed esistenziale, a quello culturale ed ideologico. Già qualche anno fa Gundara (2000, p. 29) asseriva in merito che "Il problema del razzismo è la questione principale. Le sue caratteristiche istituzionali e strutturali possono essere superate soltanto coinvolgendo la più larga parte di società circa questa questione, anziché soltanto i gruppi minoritari che sono destinatari di questa forma di razzismo. Vi è una pericolosa mancanza di interesse nei riguardi di questa piaga sociale, aggravata dalla tendenza a trasformare in capro espiatorio chi è visibilmente differente e debole".

Per quanto concerne lo sviluppo e la radicalizzazione di sacche di resistenza xenofobe e nazionaliste quali fonti di intolleranze e scontri, è doveroso considerare come già nell'ultima parte del secolo scorso Huntington (1997, p.125) avesse trattato dei probabili scontri di civiltà, illustrando in un testo noto che "I governanti e i cittadini di uno Stato si sentono meno minacciati da persone che ritengono culturalmente affini e maggiormente affidabili in virtù di una comunanza di lingua, religione, valori, istituzioni e cultura, e molto di più, invece, da stati le cui società hanno culture diverse e che quindi essi non possono comprendere o di cui non ritengono di potersi fidare"¹.

Conseguentemente si deve passare a considerare come la *persona*, con tutto il suo bagaglio culturale ed esperienziale, non riesca ad essere valorizzata e riconosciuta *oltre* gli stereotipi e i pregiudizi: anzi, da uno sguardo agli avvenimenti della quotidianità si rileva il contrario, dal momento che sembra prevalere decisamente un paradigma monoculturale ed etnocentrico, per cui nel tessuto sociale vi è un intimo convincimento radicato di superiorità etnica, culturale e financo religiosa che viene ostentata senza remore.

Compito della pedagogia è senz'altro quello di cercare di contrastare in maniera efficace i modelli culturali individualistici proposti, coscientemente o meno, talvolta dalla scuola e spessissimo dall'extrascuola, per permettere di

1 S.P. Huntington (1997). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti. Di seguito (p. 126), l'A. aggiunge apocalitticamente che in seguito vi sarà «[...] il crollo dell'autorità statale, la disgregazione degli stati, l'intensificarsi dei conflitti tribali, etnici e religiosi, l'emergere di organizzazioni mafiose criminali internazionali, l'aumento stratosferico del numero dei rifugiati; la proliferazione delle armi nucleari e di altri strumenti di distruzione di massa; il diffondersi del terrorismo, il moltiplicarsi di massacri e operazioni di pulizia etnica».

contrastare in maniera decisa le sacche di resistenza, che rappresentano la fusione sincretica di egoismi e di ignoranza atavica e che determinano atteggiamenti razzisti e totalmente discriminatori nei confronti di chi incarna *la differenza*, pregiudicando il dialogo sereno e duraturo. Purtroppo nell'esperienza quotidiana diviene sempre più concreto il rischio che si manifestino sullo sfondo i fantasmi di Chamberlain e di De Gobineau, tra gli altri teorici del razzismo, e che le loro idee facciano proseliti anche tra gli insospettabili, mentre in questo sfondo un po' offuscato il linguaggio lascia poco spazio ai fraintendimenti, o al buonismo: *mito della razza*, *mito della purezza*, *le leggende dei fondatori*, *la nostra religione e i nostri costumi*, sono termini perentori che contribuiscono ad issare una barriera assolutamente escludente e pregiudiziale nei confronti degli *Altri*.

2. Il superamento del concetto di "razza"

Le paure contemporanee circa una perdita della propria identità, non solo personale ma anche legata all'appartenenza ad un popolo preciso, in conseguenza delle immigrazioni, sembra ricalcare in tutto e per tutto quanto De Gobineau (1965, p. 76) elaborava nella metà del XIX secolo, descrivendo il rischio della *mescolanza*, che etichettava apertamente come *degenerazione*. Egli, infatti, parlava in prima persona del timore della differenza nei termini "Io mi credo ormai provvisto di tutto quanto è necessario a risolvere il problema della vita e della morte delle nazioni, e affermo che un popolo che restasse eternamente composto dei medesimi elementi nazionali non potrebbe morire mai".

Recentemente Aime (2016, p. 46) ha scritto che "Insomma, se la razza è stata messa alla porta dalla scienza, il razzismo no. Non è sufficiente convincere la gente che la razza è un concetto irrilevante e incoerente, perché il razzismo scompare. [...] La razza non è la causa del razzismo, ma il suo pretesto, il suo alibi", e, nel condividere senza dubbio alcuno la validità di quanto appena esposto, si conferma ulteriormente la necessità di articolare e supportare l'educazione interculturale come strumento profondo di conoscenza delle differenze per superare le crescenti difficoltà connesse agli impliciti culturali sedimentati ormai da generazioni. Non è più (solo) il colore della pelle, oggi, a determinare atteggiamenti razzisti, ma si insinuano tarli fastidiosi legati alla percezione etnocentrica, superficiale ed errata delle peculiarità di ciascuna persona, inquadrabili nella categoria dei *razzismi culturali*. Come sostiene Sante-rini (2014), infatti, "Il concetto di 'razzismo culturale' si presenta come la forma di discriminazione che richiede maggiormente, nello scenario attuale, uno

sforzo di innovazione pedagogica. Esso consiste nell'accentuazione delle differenze di comportamenti, costumi e valori che separano i vari gruppi”.

In quest'ottica, ecco che l'emarginazione, la diffidenza, persino alcune forme di odio maturano come conseguenza di forme di vestiario, di linguaggio, di comportamento e persino di abitudini alimentari valutate come assolutamente incompatibili e, quindi, squalificate sommariamente come inferiori.

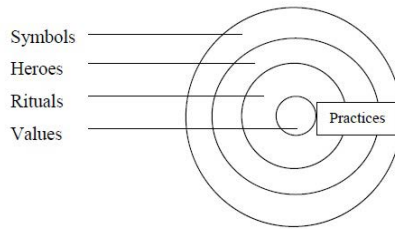


Fig.1. Hofstede 2001

Hofstede (2001) già in principio del XXI secolo illustrava quanto appena asserito relativamente ai retaggi culturali profondamente radicati e trasmessi da generazione in generazione, attraverso la metafora della cultura a “cipolla” illustrata nella fig.1, che vede al suo interno, come nucleo, i valori, che si consolidano e si tramandano attraverso i rituali, con pratiche e tempistiche ben definite dalle tradizioni. Gli eroi sono le figure realmente più efficaci per richiamare le origini e il percorso storico di un popolo e della relativa cultura, che arriva alla più completa definizione e identificazione all'esterno attraverso i simboli. La religione, oggi più che mai, rappresenta il terreno di scontro sociale e la ragione di timore e odio crescente, principalmente per ragioni riconducibili al fondamentalismo culturale che si sta consolidando nell'Occidente, soprattutto in Europa.

3. La logica dell'incontro nel tempo del rancore

La necessità impellente, oggi, è dunque quella di innervare la cultura del confronto e dell'incontro, contrastando di converso le tendenze latenti e manifeste all'opposizione e al conflitto. Proprio in questo scenario difficile e complesso emerge la grande potenzialità della scuola (Mulè 2018, p. 45) quale “luogo privilegiato per fare attecchire questa nuova cultura che deve essere diffusa tra gli insegnanti e i dirigenti scolastici che, in virtù del proprio ruolo, hanno il

II. Le sfide interculturali per la comprensione delle differenze

compito di formare le future generazioni e di amministrare la macchina scolastica [...]”. La fig. 2 illustra le appartenenze religiose dei cittadini stranieri in Italia nella stretta contemporaneità, per cui l’odio scaturente dai fondamentalismi religiosi ha la potenzialità di racchiudere la forza dirompente di altri fortissimi conflitti legati alle etnie e alle culture differenti, e nello stesso tempo di costituire una fortissima attrattiva, quasi irresistibile, per chi sia orientato agli estremismi. La religione, con i riti e le tradizioni propri di ogni confessione, può divenire più che mai un ostacolo insormontabile, in perenne sospensione tra intolleranze e odio. L’articolo 17 del *Trattato sul Funzionamento dell’Unione Europea* indica a riguardo che

L’Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli Stati membri in virtù del diritto nazionale. 2. L’Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali. 3. Riconoscendone l’identità e il contributo specifico, l’Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni².

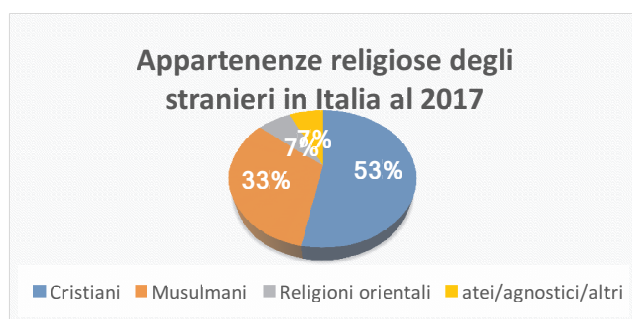


Fig. 2. fonte: Centro Studi e Ricerche ISMU, 2018

Sempre in prospettiva critica per promuovere un profondo interscambio religioso, Campanini (2016, p.12) asserisce, relativamente alle religioni monoteiste, che “Cristianesimo e Islam sono le due più importanti civiltà dell’umanità: messe assieme da sole contano altre quattro miliardi di credenti, due uomini su tre circa”, per cui appare assolutamente necessario attivarsi per-

2 Art. 17 del Trattato sul funzionamento dell’Unione Europea (versione consolidata), «Gazzetta ufficiale dell’Unione europea», C 326/47, 26.10.2012

ché vi siano molti punti di confronto e di dialogo, dal momento che solo la vera conoscenza scevra da pregiudizi può indirizzare le future generazioni verso il reale senso della democrazia, del civismo pieno e del progresso. Nel 2008 il *Libro bianco sul dialogo interculturale*, a cura del *Consiglio d'Europa*, ha chiaramente fissato i principi-chiave per una convivenza serena e pacifica, anche per quanto concerne il sentire religioso, indicando proprio al punto 3.5 che

Il ricco patrimonio culturale europeo comprende una grande diversità di concezioni sia religiose che laiche relative allo scopo della nostra esistenza. Il cristianesimo, il giudaismo e l'islam – ciascuno col proprio sistema di interpretazioni – hanno esercitato una influenza profonda nel nostro continente. Tuttavia, in tempi lontani ma anche più recenti, l'Europa ha conosciuto conflitti in cui la religione ha avuto un ruolo di marcatore comune³.

Sicuramente in questi brevi tratti, si può ritrovare una delle sfide cruciali che la pedagogia interculturale ha il compito di affrontare con decisione, dal momento che, come sostiene Giusti, (2004, pp. 17-18) “la pedagogia interculturale ha il compito di contribuire a trasmettere punti di vista corretti che servano alla formazione delle menti e delle coscienze dei bambini e dei ragazzi: punti di vista che sappiano collegare la *continuità* e la *discontinuità* del passato e del presente, *le varietà* delle diverse realtà storico-geografiche e la loro *capacità* di incontrarsi”.

Bibliografia

- Aime M. (2016). *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*. Torino: Einaudi.
Campanini M. (2016). *L'Islam religione dell'Occidente*. Milano-Udine: Mimesis.
De Gobineau A. (1965). *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane*. Milano: Longanesi.
Giusti M. (2004). *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
Gundara J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Chapman Publishing Ltd.

3 «*Libro bianco sul dialogo interculturale*. Vivere insieme in pari dignità», Consiglio d'Europa F-67075 Strasbourg Cedex, Giugno 2008, p. 24.

II. Le sfide interculturali per la comprensione delle differenze

- Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Huntington S.P. (1997). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- Mulè P. (2018) *Inclusion, Citizenship and Intecultural Dialogue*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santerini M. (2014). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.

III.

Educazione interculturale e forme della differenza

Francesco Bossio
Università della Calabria

1. L'identità e l'altro

La rapidità evolutiva con la quale la nostra società si è trasformata nel corso degli ultimi decenni, i cambiamenti demografici, economici e culturali che hanno segnato e continuano a connotare il nostro tempo rendono sempre più tangibili i limiti del nostro sistema sociale nel quale il confronto interetnico rappresenta una delle realtà più difficili e delicate.

L'internazionalizzazione del mercato economico insieme all'infittirsi dei flussi migratori così come delle possibilità – reali e virtuali – di varcare le soglie di paesi lontani hanno modificato in maniera sostanziale gli orizzonti culturali dell'uomo contemporaneo la cui esistenza è destinata, oggi più che mai, a vivere il confronto continuo con l'alterità culturale, religiosa, politica ed economica (Portera, 2006, p. 11). L'avvento dell'epoca postmoderna e globale ha sancito in maniera drastica la rinuncia alla linearità ed alla consequenzialità di una vita vissuta in un unico contesto socioculturale, all'interno del quale le regole non scritte dell'abitudine e della tradizione riuscivano a disciplinare gli eventi e le relazioni, in cui il patrimonio di saperi, valori e riferimenti era stabile ed immutabile fornendo alla persona un senso di pacata sicurezza.

Lo sviluppo armonico della persona, l'itinerario che la porta alla scoperta, alla coltivazione e alla piena realizzazione delle sue potenzialità si esplica attraverso una serie di passaggi sostanziali che avvengono all'interno di un determinato contesto che influenza in maniera determinante l'esito di queste processualità. L'incontro tra l'identità tendenziale della persona e il suo sviluppo nella storia – il trovarsi al centro di tutta quella serie di eventi, esperienze, incontri, relazioni, emozioni che popolano l'esistente – è continuo, dinamico ed inscindibile. Il rapporto tra la struttura sociale e il processo formativo, a lungo indagato all'interno della ricerca pedagogica, è ancora oggi la chiave di volta per comprendere i problemi dell'educazione contemporanea e, ancor più, per costruire ipotesi teoriche e operative finalizzate alla loro risoluzione (Mari, 2014a; Vico, 2014).

La storia dell'umanità è anche quella dei grandi esodi, che hanno visto i popoli del Mediterraneo, i popoli d'Oriente e d'Occidente, del Sud e del Nord del mondo viaggiare attraverso il mare e i continenti. È opportuno considerare come la convivenza tra culture non sia qualcosa di estraneo alle *umanae genti* anzi è legata, indissolubilmente, in maniere e modalità diverse alla storia e alla ricerca continua di condizioni di vita migliori. In Europa, il problema del multiculturalismo si avverte in maniera rilevante a partire dal secondo dopoguerra con l'accoglienza di immigrati provenienti per lo più dai paesi africani, asiatici e, via via, dalle zone colpite da conflitti bellici, governate da regimi totalitari repressivi o vittime di condizioni ambientali sfavorevoli. Tuttavia, se fino alla metà del secolo scorso le divergenze e gli attriti scaturiti dalla convivenza multiculturale erano facilmente controllabili all'interno di un'ottica di compresenza e tolleranza in cui non vi era un contatto profondo e autentico tra le diverse culture, negli ultimi cinque lustri i repentini mutamenti sociali, politici e demografici che hanno interessato l'Europa, così come il resto del mondo, hanno disegnato una realtà nuova in cui il contatto interculturale è divenuto inevitabile dunque, estremamente problematico sia sul piano pragmatico che su quello legislativo (Fiorucci, 2011, pp. 22-31).

All'interno della società contemporanea, dove le relazioni tra i soggetti si allacciano e si intersecano creando una rete fluida e dinamica, basti pensare alla disponibilità di contatti messa a disposizione dalle più diffuse forme di *social network* oppure *app*, in cui basta essere accomunati da un interesse o da una preferenza, per ritrovarsi virtualmente amici e confidenti, è impensabile ipotizzare uno stile di vita fatto di compartimenti stagni in cui ogni gruppo di persone possa rimanere isolato dagli altri (Rapporto Censis, 2011). Ogni persona – a prescindere dal suo *background* culturale – è oggi destinata ad un confronto continuo con la diversità culturale, sia ad esempio essa una compagna di banco a scuola o all'università, una collega di lavoro, lo chef di un ristorante, un commerciante o una promotrice di un *blog* su internet.

2. I diritti umani e l'educazione interculturale

Il secondo conflitto mondiale e l'evento drammatico della *Shoah* è divenuto un triste emblema della crudeltà e dell'efferatezza che può raggiungere l'essere umano quando è guidato da un odio cieco ed arrogante verso il suo simile. Da queste tragiche esperienze si sono innescate accorate campagne di sensibilizzazione contro il razzismo e, più in generale, contro la xenofobia, iniziative avvalorate da una serie di studi che hanno cercato di analizzare il fenomeno nelle

sue componenti politiche, sociali e psicologiche e, soprattutto volte ad ottenere riferimenti giuridici che tutelassero queste petizioni di principio. Sul tema, emblematica è la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, emanata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre del 1948 e divenuta punto di riferimento essenziale per la protezione della dignità umana sancendo la libertà naturale di tutti gli esseri umani e proclamando la loro uguaglianza in dignità e diritti (art. 1) da cui discende l'impossibilità di ammettere discriminazioni per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di estrazione sociale (art. 2) fino alla conclusione che postula un richiamo generale ai doveri del singolo nei confronti della comunità (art. 29), (UNESCO, 2010). Ancora però nel tempo della multietnicità e della multiculturalità la compresenza di tradizioni e di modi di vivere diversi generano costantemente logiche di conflittualità, esclusione e attribuzione di colpe. Sebbene da molti anni la sociologia e l'antropologia abbiano superato le visioni deterministiche che legano le diverse etnie a diversità biologiche, così come l'idea di una gerarchia tra le culture, tuttavia nelle nostre società permangono ancora grossolane discriminazioni e più spesso, sottili pratiche di esclusione istituzionali, culturali, sociali ed economiche che confluiscono nella già complessa dinamica della convivenza multiculturale acuendola e problematizzandola ulteriormente (Hall, 2015). Basti pensare alla questione relativa all'inserimento dei bambini stranieri nelle scuole pubbliche (Portera, 2006). Le lunghe polemiche generate da questa delicata realtà – classi differenziate, ora di religione, mense scolastiche, crocifisso nelle aule, modalità di acquisizione della lingua, rapporto scuola-famiglia ecc. – non fanno che acuire una dinamica già di per sé estremamente delicata che andrebbe affrontata, anzitutto, con lucida e lungimirante sensibilità nei confronti di soggetti deboli, bisognosi di essere tutelati e guidati nell'inserimento armonico all'interno della società (Mari, 2014b, pp. 49-76).

La diversità culturale di cui ogni straniero è evocatore assume di volta in volta una forma particolare, accostata, sempre, nei ragionamenti ad elementi negativi da cui cercare di stare lontano. Lo straniero è, inconsciamente, evocatore di perdita di qualcosa e di cambiamento. Le difese nei suoi confronti possono, facilmente nella dialettica, trasformarsi in offese (Kristeva, 2014). Più aumenta il grado di problematicità del presente più sarebbe necessario dotare la persona di un corredo educativo e valoriale di riferimento forte con il quale possa affrontare la quotidianità mediando e discernendo continuamente in direzione del bene comune (Portera, Dusi, 2016).

Nell'epoca del postmoderno, in cui la frammentazione e la delegittimazione dei dispositivi metanarrativi ed ideologici declinano in maniera sempre più

pervasiva la vita dell'uomo, l'incertezza e il cinismo rispetto ai tradizionali valori di civiltà, portano il soggetto persona a lasciarsi trasportare verso l'inautenticità esistenziale veicolata dall'adesione, e talvolta dalla dipendenza, verso mode e tendenze che veicolano, troppo spesso, codici e stili di vita fondati sull'esteriorità e sul nichilismo (Acone, 2014; Lyotard, 2014; Mari, 1995). Componendosi e distruggendosi con estrema rapidità, l'apparato gnoseologico, esperienziale e persino assiologico della civiltà odierna non fa che gettare l'essere umano in una dimensione di continua incertezza che può essere dominata solo andando alla radice della *humanitas*, ovvero dei bisogni, delle tensioni, degli aneliti più propri dell'umana esistenza, dimensioni che vanno al di là della contingenza del presente indirizzandolo, altresì, verso orizzonti di senso e significato (Bagnasco, 2011, p. 371).

Pedagogicamente la relazionalità interno esterno è ineludibile in quanto è originaria e costitutiva dell'essere umano; non possiamo pensare, ad esempio, di dialogare con l'altro se non riusciamo a farlo con noi stessi, parimenti non possiamo conoscere l'altro se non conosciamo, realmente, noi stessi. Il disconoscimento, la chiusura, il rifiuto dell'altro sono l'effetto speculare della chiusura, della mancanza di conoscenza verso noi stessi. Il monito socratico "conosci te stesso", riproposto con spiegazioni e in contesti diversi da Sigmund Freud agli inizi del Novecento, arriva fino a noi, figli della postmodernità e della globalizzazione, come un grande bisogno per sconfiggere i mali più profondi del nostro presente come la mancanza di senso, il vuoto e il nichilismo esistenziale, la reificazione e la dilagante indifferenza verso gli altri e verso i mali del mondo (Mollo, 2014). Il conoscere se stessi non è un processo deterministico preconstituito ma è una ricerca che dura per tutta la vita, anche se è opportuno precisare che nessuna persona riuscirà completamente a conoscere se stessa, ad ascendere pienamente alla consapevolezza della personale identità (Mari, 2014c). Solo attraverso il riconoscimento e il profondo rispetto dell'altro questa comunione può compiersi, questa dinamica apre continuamente la persona ad altre persone, alla relazione, al mondo autentico della vita insieme agli altri indipendentemente dalla loro provenienza, cultura e tradizione. L'altro per eccellenza, lo straniero è sempre portatore di istanze e stimoli nuovi, di cambiamento per la comunità che lo accoglie, al di là di sterili contrapposizioni e preconcetti, restituisce istanze della sua cultura e modalità esistenziali che, concretamente, aprono, nella reciprocità della relazione, gli orizzonti e i paradigmi di conoscenza e di senso, rendendo fecondo e vitale l'incontro, il confronto e i, reciproci, riconoscimenti. Il rischio reale, riferendoci all'incontro con lo straniero, nella nostra società governata dalle oscure logiche economiche mondiali e dalla economia di mercato è quello di confondere, e sclerotiz-

zare, i conflitti di interessi con quelli di identità (Pesci, 2014). La necessità che si impone nel nostro presente vincolato nelle logiche della globalizzazione e delle economie di mercato è quella di superare la chiusura solipsistica di sterili identità (personali, culturali, territoriali, nazionali) chiuse in se stesse e attraverso buone prassi educative cercare di edificare una società autenticamente democratica che riconosca e rispetti le identità di tutte le persone e si radichi su valori etici universali collettivamente condivisi.

Bibliografia

- Acone G. (2014). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Bagnasco A. (2011). Segni della memoria e sfida educativa. *Docete*, 8: 367-379.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Hall S. (2015). *Cultura, razza, potere*. Verona: Ombre corte.
- Kristeva J. (2014). *Stranieri a se stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*. Roma: Donzelli.
- Liotard J.-F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Mari G. (2014 a). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2014 b). *Scuola e sfida educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2014 c). *Educare la persona*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (1995). *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*. Brescia: La Scuola.
- Mollo G. (2014). *La via del senso*. Brescia: La Scuola.
- Pesci F. (2014). *Globalizzazione ed educazione*. Roma: Armando.
- Portera A., Dusi P. (Eds.) (2016). *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Rapporto Censis (2011). *I media personali nell'era digitale*. Roma.
- UNESCO (2010). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Roma: Donzelli.
- Vaccarelli A. (2009). *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. Pisa: ETS.
- Vico G. (2014). *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*. Brescia: La Scuola.

IV.
La religiosità tra “scontro delle Civiltà”
e “viaggio dei Magi”

Michele Caputo

Università di Bologna

Giorgia Pinelli

ISSR di Bologna

1. “Identità culturale” e “scontro di civiltà” nell’età della guerra diffusa e del terrore

Il pluralismo culturale e religioso dei primi decenni del secondo millennio esige paradigmi interpretativi più adeguati per cogliere le mutazioni avvenute e le dinamiche in atto in Europa, nel quadro di tensioni politiche ed economiche crescenti, mentre sembra decadere la tensione verso la costruzione comune di una nuova cittadinanza, meta ideale delineata negli anni Novanta.

Nell’area delle scienze umane, sul piano epistemologico, si è compiuta, nell’ultimo Novecento, l’affermazione di un paradigma definibile come “socio-culturalista”, implicito nel sintagma “identità culturale”. Nel corso degli anni Ottanta, esso ha prima eclissato, e poi sostituito, il paradigma egemonico “socio-economicista”, che aveva caratterizzato gli anni Sessanta e Settanta. L’egemonia economicista ha ceduto a modelli interpretativi più “adeguati” a comprendere le dinamiche sociali intervenute alla fine del secolo (Smith, 1991; Caputo, 1988).

Il processo epistemologico appena accennato appare evidente in primo luogo in campo sociologico, in cui sono apparsi diversi neologismi e sintagmi, talvolta accolti da una relativa fortuna mediatica. Sono state così proposte differenti definizioni della società e dei suoi dinamismi, in relazione all’oggetto sociale messo a fuoco e identificato dalle diverse correnti sociologiche, come chiave di volta della contemporaneità. In questa direzione, il binomio oppositivo *tradizione/modernità* si è rimodulato nel più avanzato *moderno/post-moderno*, e si è costruita la categoria *capitale culturale* come trasposizione post-moderna del *capitale economico/finanziario* dell’età moderna. La globalizzazione, e la sua accelerazione dopo la caduta del muro di Berlino, ha anch’essa richiesto nuove categorie interpretative della società contemporanea, tanto più

in rapporto ai movimenti migratori che hanno segnato la fine del secolo e gli inizi del nuovo millennio. In Europa, le nuove migrazioni sono legate non più e non solo alle dinamiche di sviluppo economico e ai processi di decolonizzazione del secondo dopoguerra. Ci troviamo di fronte a movimenti innescati anche, se non soprattutto, dalle conseguenze dei conflitti etnici e religiosi, che hanno a più riprese sconvolto ampie parti del mondo a partire da mutamenti geopolitici degli anni Novanta, attraverso il progressivo sfaldamento del Medio Oriente, e infine agli sconvolgimenti globali seguiti all'attacco alle Torri gemelle del 2001. Ci troviamo in una fase storica segnata, da una parte, da conflitti civili e guerre diffuse in vaste aree del mondo, e dall'altra, esposta alla minaccia globale del terrorismo "islamista"¹. La matrice ideologica del terrorismo "islamista" costituisce una rilevante sfida etica e politica per la civiltà occidentale, sfida che trasforma profondamente il contesto "progressista", che aveva generato la pedagogia "interculturale", sviluppatasi nell'Europa di fine Novecento (Caputo, 2012).

2. La religiosità tra neo-laicismi e neo-integralismi: oltre la "secolarizzazione"

"I processi migratori, che stanno trasformando con una rapidità impressionante il volto dell'Europa, parallelamente alla crisi dello stato laico e nazionale, hanno fatto riscoprire la centralità della religione come fattore identificante di gruppi e comunità" (Filoramo, 2004, p. 2). Si tratta però di una riscoperta che non sembra superare i riduzionismi subiti dal fenomeno religioso nell'ottica del paradigma della secolarizzazione. Il dibattito sulla convivenza pacifica nella società multiculturale e multi-religiosa, e sull'obiettivo pedagogico e politico di una "nuova cittadinanza" e "nuova laicità", risulta oggi ipotecato dai tragici episodi di terrorismo di ideologia islamica, che hanno messo, e mettono tuttora, duramente alla prova il tessuto solidale della società occidentale.

Lo scenario internazionale sembra oggi ampiamente dominato dal già citato paradigma dello *scontro di civiltà*, che si configura come una vera e propria ideologia di massa, in ragione degli eventi del 2001. Dentro questa ideologia emergono, e si consolidano, visioni neo-integraliste e revansciste della religione, riammessa nell'agone politico, e nella sfera pubblica, in quanto considerata

1 Nel senso di "sostenitore del fondamentalismo islamico". Il termine si è affermato inizialmente nel giornalismo, e con questo significato è oggi riconosciuto dai vocabolari della lingua italiana.

nucleo originario e matrice culturale delle identità nazionali, “assediata” da “invasioni” estranee ed ostili. La religione sarebbe quindi “fonte” di resistenza alle trasformazioni implicite del “multiculturalismo”. In effetti, le ricerche rilevano l’azione destabilizzante dell’incontro/scontro fra culture, che sembra generare in molti disorientamento etico, incertezze e smarrimenti esistenziali; in alcuni casi la reazione all’abisso psicologico aperto dalla percezione del relativismo etico consiste in una riaffermata e fideistica adesione alla fede e all’ideologia tradizionale della propria etnia (Moscato, 1994).

In questo quadro pertanto, accanto alle letture che già affermavano l’inutilità, l’inconsistenza veritativa e la potenziale perniciosità, sulla scena pubblica, dell’esperienza religiosa, derubricata a scelta personale e/o illusione da superare (Pinelli, 2012), si aggiungono e trovano spazio nuove obiezioni, di matrice diversa, rispetto al “secolare” conflitto laico/clericale. Si tratta di nuove obiezioni all’esperienza religiosa che, identificando *tout court* religiosità e violenza, propongono un laicismo radicale, o meglio “una sana laicità” (Flores d’Arcais, 2016). Questo orizzonte interpretativo preclude a priori la possibilità di riconoscere un positivo apporto dell’esperienza religiosa, sia nella vita pubblica, sia nell’esistenza personale.

Una recente ricerca nazionale (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017) sottolinea, al contrario, la possibilità di una diversa lettura dell’esperienza religiosa, e il possibile apporto offerto da una religiosità adulta, non solo nella maturazione dell’identità personale, ma anche nella costruzione di una convivenza solidale. “Religiosi” sono adulti in grado di reggere lo smarrimento generato dai conflitti culturali dentro la loro personalità, grazie al senso di trascendenza, e nei quali si osservano esiti funzionali al dialogo con altri soggetti religiosi e/o culturali, e che appaiono anche più disponibili empaticamente a sostenere ed accompagnare il proprio e l’altrui viaggio.

3. La religiosità come risorsa personale e comunitaria per una cittadinanza universale autenticamente interculturale

La riduzione della religiosità poggia su alcuni impliciti: in primo luogo quello della riduzione dell’esperienza e/o dell’educazione religiosa a una serie di elementi e pratiche totalmente “esteriori”, che si aggiungerebbero, o sovrapporrebbero, in modo esornativo a un’identità i cui processi formativi seguirebbero percorsi “altri” (sganciati dall’elemento religioso stesso). Più in generale, sopravvive un pregiudizio intellettualistico che coinvolge non solo la religione ma l’educazione stessa, entrambe identificate – nelle rappresentazioni social-

mente più diffuse, come nella letteratura accademico-scientifica e nelle stesse pratiche catechetiche – con la semplice “trasmissione di contenuti”. Questa duplice riduzione preclude di fatto la possibilità di percepire l’educazione nella sua specificità, costringendo a cercare la ragion d’essere di accadimenti attinenti alla sfera dell’educativo in un quadro epistemologico extra-pedagogico, mutuato da discipline “altre” caratterizzate da un diverso oggetto formale (Moscato, 2012).

Per cogliere l’educazione, la religiosità e l’educazione religiosa nella loro peculiarità, occorre innanzitutto riconoscerne la complessità e dinamicità. Questo riconoscimento consentirebbe di sottrarsi al paradigma evolucionista della “secolarizzazione”, e di apprezzare il nesso che lega (fin dal loro sorgere) le pratiche educative alla dimensione religiosa: si pensi alla complessa figura archetipica dell’iniziazione (cfr. Caputo, 2010; Moscato, 1994; Pinelli, 2017). Per altro verso, ogni appartenenza o esperienza religiosa appare fondata su un “nucleo interno”, intrecciato al dinamismo dell’identità personale e del suo costituirsi (e dunque sempre esposta a possibilità evolutive o involutive), che definiremo *religiosità* (Moscato, 2013, 2015). Intendiamo per “religiosità” una capacità umana educabile (e dunque leggibile come concreta “possibilità” per ciascuno) comprendente contenuti intellettuali, atteggiamenti e comportamenti ed intrecciata alla sfera affettiva/emotiva, senza tuttavia ridursi ad una sola di queste componenti. Si tratterebbe in sintesi di una qualità personale (e non di un “contenuto di fede”) e come tale si comporterebbe, ancorandosi a dinamismi e processi arcaici dell’evoluzione psichica del soggetto (in larga misura almeno inizialmente inconsci).

Accanto al permanere di letture riduttive o pregiudiziali occorre poi rilevare l’assenza di un condiviso modello dello sviluppo della psiche e, in particolare, della psiche religiosa. Un tentativo in tal senso è costituito dall’ipotesi del teologo metodista Fowler (1999), fondata sul modello stadiale di Erikson e di Levinson. Fowler ipotizza che l’esperienza religiosa si evolva assieme all’evolversi complessivo del soggetto: anche i modi in cui la “fede” si esplica corrisponderebbero quindi a capacità del soggetto, innestate nella strutturazione e nello sviluppo della sua identità personale (Fowler, 2017). La compiuta maturità umana includerebbe in sé una analoga maturità religiosa, non per forza identificata con una eventuale appartenenza confessionale specifica (ma, piuttosto, col “germe vitale” sotteso anche a quest’ultima). Non a caso il penultimo stadio è identificato come *fede congiuntiva*, ovvero come integrazione di diverse polarità dell’essere e della realtà, capace di confidare nella verità annunciata dalla tradizione confessionale di appartenenza, ma anche di

aprirsi alla provocazione di tradizioni altre², rendendosi disponibile al comune cammino.

Questa umanità (anche religiosamente) “compiuta” prefigurata da Fowler è una possibilità sempre presente nella storia delle civiltà umane e dell’esperienza personale, e che trova una figura archetipica nel *viaggio dei Magi* (Moscatò, 1994). I Magi, colti nel pieno della loro maturità esistenziale ed anagrafica, sono rappresentati come instancabili cercatori di Dio, investiti da un “destino”, una “vocazione” che si annuncia attraverso la cometa, il “segno ambiguo” che si manifesta nel loro spazio di vita. A partire da luoghi e categorie culturali/interpretative diverse, reciprocamente stranieri, essi si scoprono misteriosamente affratellati da una chiamata che passa per un unico evento e dalla contemplazione di una Verità universale, che scoprono offerta a loro come a tutti gli uomini.

Il viaggio dei Magi ci restituisce l’immagine di una vita adulta, “salda” e “formata” (anche in un’appartenenza culturale e religiosa ben definita), e proprio per questo capace di aprirsi all’ignoto e al rischio/opportunità rappresentato dall’incontro con l’altro da sé. I Magi, dunque, possono essere visti come figura propositiva di una religiosità viva dentro l’appartenenza, capace di sopportare la tensione del “già e non ancora”: non sfugge l’intrinseco potere germinativo di questa umanità capace di solidarietà per un “altro”, che si presenti come compagno di viaggio animato da una medesima speranza.

Possiamo perciò contrapporre il paradigma pedagogico del “viaggio dei Magi” (Moscatò, 1994) al devastante paradigma politico dello scontro di civiltà, offrendo un diverso approccio al pluralismo religioso delle nostre società, e sottraendolo al riduzionismo ideologico e al conflittualismo socioculturale. Si può, e si deve, lavorare pedagogicamente per costruire luoghi di convivenza laicamente aperti al bisogno di significato esistenziale e comunitario, e capaci di mantenere intatta la libertà di coscienza di ciascuno senza censurare la dimensione religiosa dell’esistenza. Il senso di trascendenza, frutto di una religiosità matura, può sostenere un senso della storia, un senso del futuro umano che prescinde dalla vita personale, e, in ultima analisi, può sostenere una cittadinanza universale autenticamente interculturale.

2 L’ultimo stadio, quello della *fede universalizzante*, corrisponde alle grandi personalità religiose, a mistici e santi di particolare caratura, nei quali a parere di Fowler si rende manifesta l’azione della grazia.

Bibliografia

- Caputo M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*. Brescia: La Scuola.
- Caputo M. (2010). Iniziazione. *Pedagogia oggi*, 2: 335-342.
- Caputo M. (2012). L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei* (pp. 45-69). Roma: Armando.
- Caputo M., Pinelli G. (2014a). La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi* (pp. 191-222). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (2014b). La "crisi" dell'identità religiosa nell'adolescenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4: 45-54.
- Filoramo G. (2004). *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*. Torino: Einaudi.
- Flores d'Arcais P. (2016). *La guerra del sacro. Terrorismo, laicità e democrazia radicale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fowler J.W. (2017). *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*. Trad. it. a cura di R. Gabbiadini e M.T. Moscato. Milano: FrancoAngeli (1999. II ed. riveduta).
- Huntington S. (1993). The clash of civilizations. *Foreign Affairs*, 3: 22-49.
- Huntington S. (2001). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti (Ed. originale pubblicata 1996).
- Moscato M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto. *Education Science & Society*, 6: 29-54.
- Moscato M.T. (2013). La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica. *Orientamenti Pedagogici*, 2: 327-342.
- Moscato M.T. (2015). La religiosità come oggetto di ricerca pedagogica. Un percorso e una direzione di lavoro. *Nuova Secondaria Ricerca*, 5: 16-21.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinelli G. (2012). Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei* (pp. 70-97). Roma: Armando.
- Pinelli G. (2014). Trasformazione adulta e senso religioso: il "caso" Etty Hillesum. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi* (pp. 281-295). Milano: FrancoAngeli.
- Pinelli G. (2017). L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico. *Orientamenti Pedagogici*, 4: 705-715.
- Smith A.D. (1984). *Il revival etnico*, trad. it. Bologna: Il Mulino (Ed. originale pubblicata 1981).

V. Saper fare la differenza per ricercare pratiche d'incontro tra Verona e N'Dem

Rosanna Cima
Università di Verona

1. Ospitare i confini

La semplice esperienza umana, secondo la felice espressione di Julia Kristeva, mostra che siamo «stranieri a noi stessi». In ciascuno convive un orizzonte molteplice caratterizzato da più appartenenze e dalla dimensione esistenziale di “stranierità” che sembra scomparire proprio quando si è in contatto con l'altro straniero. La pedagogia interculturale ha aperto un lungo dibattito e promosso percorsi formativi rivolti ad ogni figura professionale, facendone una proposta educativa per l'attuale società multiculturale (Fiorucci, 2011; Portera, 2013; Santerini, 2017). Il discorso educativo ed etico non può sorgere senza l'altro (De Certeau, 1993) e perché sia una pratica politica implica, da un lato, saper riflettere sulle *proprie forme di intendere le differenze* tra gli esseri umani (Todorov, 1992; Cima, 2017), dall'altro, costruire contesti di formazione abitati da una polifonia teorica. L'incontro con l'altro non può avvenire se non mette a tema le asimmetrie, le pratiche di dominio, le perversioni dell'agire che influiscono sull'esistenza dell'altro, se non sa vedere le cornici con cui si interpreta e si attribuisce significato ai processi storici e sociali (Rossi, 2003).

Per comprendere il complesso lavoro educativo che l'incontro oggi richiede è necessario costruire contesti di apprendimento dove la presenza di paradigmi teorici provenienti da più Cosmvisioni è irrinunciabile. Il compito principale infatti è di elaborare a più voci progetti politici ed etici in cui poter uscire dal monologo 'occidentalizzante' e percorrere strade in cui le differenze siano effettivamente l'elemento costitutivo delle relazioni e della società. Un contributo in questa direzione viene dalla proposta decoloniale che mostra l'esistenza della colonialità (Quijano, 2000), dimensione onnipresente, ereditata dal colonialismo mettendo in guardia dai facili 'interculturalismi'. La necessità di “decolonizzare la mente” dai sistemi culturali unici, figli del capitalismo e del neoliberismo ha introdotto l'esigenza di “decolonizzare i saperi” (Thiong'o,

2015) radicati nei nazionalismi. Cammino a lungo termine di ordine epistemologico e politico che riguarda la giustizia, l'economia, i rapporti sociali, la revisione del passato, il ripensamento del presente e dell'avvenire. Saper tracciare i confini del proprio modo di capire il mondo e accoglierli è assumere la politica del posizionamento (Rich, 1996), del sapersi situare per costruire *saperi situati* (Haraway, 1995), è anche una politica della dislocazione di sé e del punto di vista, fondata però sulla propria percezione delle differenze e non su quel decentramento che pretende di attribuirsi la voce dell'altro.

In campo educativo e formativo non si tratta *solo* di costruire un contesto in cui persone appartenenti a lingue, religioni e culture si confrontano o si scambiano opinioni. Si tratta piuttosto di mettere in evidenza le difficoltà dell'incontro e di sperimentare, nelle differenti prospettive da cui si guarda il mondo, situazioni in cui i saperi possano sorgere a partire da una comune analisi dell'esperienza e di poterli discutere, a partire da sé per andare verso l'altro, l'altra.

2. La misura dei passi

Nell'ambito del tirocinio formativo previsto dal corso di laurea di Scienze dell'Educazione (L.19) si sono avviate delle convenzioni tra l'Università di Verona ed Enti educativi che operano in altri Stati, tra questi l'Organizzazione Non Governativa (ONG) Villageois de N'Dem (regione di Diourbel, Sénégal)¹. In questo luogo abbiamo esplorato la possibilità di un tirocinio di eccellenza finalizzato all'osservazione delle pratiche educative all'interno delle strutture scolastiche della realtà senegalese². Dal 2011 al 2015 hanno parteci-

- 1 Fondatori dell'ONG Villageois de N'Dem sono Serigne Babacar Mbow e sua moglie Sokna Aissa Cissé. L'ONG è un insieme di 30 villaggi che si estendono nella zona rurale della regione di Diourbel, si caratterizza per la via mistica dei Bay-Fall. Pur riferendosi all'islam africano e precisamente alla confraternita del mouridismo la via sufi Bay-Fall pratica la religione in una forma non canonica, centrata sull'azione del servire l'altro, la vita comunitaria, la dimensione mistica del lavoro, del rispetto della Terra, la sottomissione al proprio maestro (Pézeril 2008). A N'Dem vi è un'ulteriore differenziazione dal baifallismo, marcata dalla presenza del capo spirituale e di sua moglie che lavorano accanto alle persone del villaggio pur mantenendo lo statuto di autorità e di riferimento del cammino spirituale degli uomini e delle donne. Un altro elemento è l'accoglienza delle persone, indipendentemente dalle religioni di appartenenza. <http://www.ndem.info/>
- 2 Le scuole sono di tre livelli: infanzia 3-6 anni gestita autonomamente dall'ONG, primaria

pato 16 studentesse che, dopo il laboratorio di formazione di 36 ore, a turni, hanno soggiornato presso l'ONG per un minimo di 1 mese e un massimo di 2. Il presente contributo si concentra sulla parte interna alla ricerca, cioè sul percorso di formazione all'incontro, molti sono i nuclei tematici che le studentesse hanno evidenziato come trasformativi, qui sono riportati solo una minima parte.

La costruzione di un contesto d'incontro in un là lontano, nel villaggio di N'Dem a 130 Km dalla capitale Dakar, in primis ha richiesto una negoziazione delle modalità di soggiorno con i referenti dell'ONG, una formazione in università una rielaborazione durante il tirocinio e al ritorno³. La situazione di "stranierità" sollecitata nel laboratorio ha favorito nelle studentesse l'apertura ad una *zona di frontiera* in cui poter rileggere alcune conoscenze storiche e geopolitiche, imparare a negoziarle attraverso una rivisitazione delle memorie ereditate, individuarne i progetti nazionalistici, collocare la propria visione delle differenze in una dimensione personale e collettiva. Una volta giunte *sul campo* l'attenzione verso la propria relazione con il contesto, le istituzioni coinvolte, le persone del luogo, le lingue parlate, le appartenenze religiose, la differenza sessuale di cui si è portatrici e portatori è stata attivata proprio dal capovolgimento della realtà (da ospitanti in quanto italiane ad essere ospitate dagli africani).

Ho realizzato solo una volta trascorso del tempo che le persone incontrate lì non mi dovevano assolutamente nulla, che nessuno mi aveva chiesto di partire né di trovare il coraggio per farlo; ero io al contrario ad essere in debito, era stata la comunità dei Bay Fall ad accogliermi senza chiedere nulla in cambio. Questo pensiero mi ha parlato tanto

- 6-11 anni, scuola statale in lingua francese, una scuola-laboratorio di formazione alla meccanica, all'agroecologia e alle lingue per i giovani dei villaggi consorziati gestita dall'ONG.
- 3 Dal 2011 al 2015 ho condotto, insieme a formatori italiani e stranieri, il laboratorio "la misura dei passi" (36 ore e 3 CFU) indirizzato agli studenti (L-19), con l'obiettivo di formarli al tirocinio internazionale. Alle 5 edizioni hanno partecipato in totale 100 studenti, molti dei quali sono partiti per il tirocinio all'estero. Il laboratorio prevedeva la sperimentazione di strumenti di elaborazione dell'esperienza (diario di bordo, mappatura delle emozioni), una parte metodologica e di riflessione sui propri costrutti teorici. A partire dalla seconda edizione del laboratorio hanno partecipato alla formazione anche gli studenti tornati dal tirocinio portando la rielaborazione della loro esperienza. Le 16 studentesse che hanno scelto la realtà senegalese hanno avuto ogni anno la possibilità di essere orientate sia durante che dopo la loro esperienza in SÉNÉGAL. Alcune studentesse hanno creato un gruppo di riflessione e poi fondato l'Associazione Yermadem Onlus.

della non accettazione in toto mia e di altri verso una logica che paradossalmente spesso e volentieri ci teniamo a sostenere: la parità dei rapporti tra nord e sud del mondo, la volontà di abbattere tutte quelle forme di pensiero assistenzialistico, retaggio della lunga esperienza colonialista europea ma ancora saldamente impiantati delle teste di tanti (ahimè inconsapevolmente anche nella mia!) (Matilde).

Il lavoro di decostruzione dell'immaginario esotico sull'Africa, sui bambini e le donne africane ha fatto da eco al sentirsi bianche, europee, situate in un luogo preciso e da esso poter individuare gli orizzonti teorici e di osservazione per i primi contatti con l'altro.

Ho visto un'immagine di donna rispettata e molto spesso esaltata ma sempre per il suo status di moglie e soprattutto di genitrice. Ho visto donne potenti che ricoprivano ruoli di gran rilievo nella comunità ma sempre per una questione di provenienza familiare. Ho visto infine molti paradossi ma del resto quelli si possono osservare ad occhio nudo anche nel "nostro mondo". Il mio essere donna oltre che bianca ha reso l'esperienza sicuramente unica, nel bene e nel male. Mi sono sentita oggetto erotico, passaporto, nuda pur essendo coperta fino alle caviglie, diversa, speciale, forte. Tutto questo attraverso lo sguardo dell'altro su di me, l'avvicinamento compiuto in primis da parte mia agli altri e poi viceversa. (Rachele).

Sentire lo *spaesamento* come una possibile strada di accesso ad una problematizzazione del proprio posizionamento, (personale, collettivo, sociale, geopolitico, teorico, valoriale) ha avuto l'effetto di una misura per i propri passi per l'incontro con le differenze (Cima, 2005). Non sempre è piacevole, mai è scontato, ogni volta richiede di riprendere la misura dei propri confini, contribuisce a distinguere le uguaglianze formali e di principio dalle inuguaglianze/ingiustizie reali. Questa esperienza d'incontro è stata per molte studentesse una sorta di "risveglio della coscienza".

C'è stato un momento in cui, quasi all'improvviso, ho compreso che per quanto ci provassi a spogliarmi dello sguardo straniato, del mio essere occidentale, non ci potevo riuscire. La comunicazione, lo stare insieme, lo scambio non è mai individuale, è invece sociale e culturale ed io portavo la mia di cultura così come i baye-fall la propria. Era stato stupido e forse anche insensato avere la presunzione di poter lasciare tutto quel sistema, quegli script, quegli schemi sull'aereo; dovevo invece lavorare sulla loro accettazione e modulazione, sulla loro giusta organizzazione. (Silvia)

L'esperienza formativa del tirocinio evidenzia la presa di coscienza delle forme epistemologiche *naturalmente* etnocentriche e l'apertura ad una *visione eccentrica* (Cima, 2014) del rapporto (politico, culturale e spirituale) tra sé e l'altro. Piuttosto che *degli e sugli* altri (cioè di realtà e cose riferite alla propria posizione) bisogna ricercare e parlare delle *differenze*, cioè del rapporto stesso e del lavoro che l'incontro richiede.

Bibliografia

- Cima R. (2005). *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale tra istituzioni e territorio*. Roma: Carocci.
- Cima R. (2014). Lingue migranti e successo degli insegnanti. In R. Cima, R. Finco, *Imparare e insegnare tra lingue diverse* (pp. 11-36). Brescia: La Scuola.
- Cima R. (2017). Ripensare l'ordine delle cose. *Formazione Lavoro Persona*, 22: 220-225.
- De Carteau M. (1993). *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Magnano: Qiqajon.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Milano: Guerini Associati.
- Haraway D. (1995). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Quijano A. (2000). Colonidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander, *La colonidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Rich A. (1996). La politica del posizionamento. *Mediterranean*, 2: 15-22 (1987).
- Rossi B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Laterza.
- Thiong'o N. (2015). *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana*. Milano: Jaka Book.
- Todorov T. (1992). *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*. Torino: Einaudi.

VI.

Donne migranti e formazione alla cittadinanza attiva: nuove sfide educative in prospettiva post-coloniale e di genere

Tiziana Chiappelli

Università degli Studi di Firenze

*Razzismo e sessismo
sono sistemi interconnessi
di dominio che si rafforzano
e si sostengono a vicenda*
bell hooks, *Elogio del margine*

1. Perché riflettere sulla cittadinanza attiva delle donne migranti?

In un contesto in cui i discorsi anti-immigrati hanno preso campo, una riflessione attenta ai fattori che possono facilitare o, al contrario, ostacolare i processi di costruzione della coesione a livello di comunità locali e di partecipazione attiva di tutte le componenti sociali, ivi comprese le persone di origine immigrata, può aiutare ad individuare quegli aspetti che a livello di dinamiche sociali possano costituirsi come anticorpi alla disgregazione, all'emorragia di solidarietà e ai dilaganti discorsi dell'odio. La capacità di tenuta del patto sociale dipende dalle reti di relazione che interconnettono persone e istituzioni, gruppi e servizi, luoghi e saperi. A livello globale si assiste a un generale attacco ai processi di inclusione e costruzione della coesione sociale in contesti multiculturali: viene privilegiato un discorso pubblico e un approccio alle politiche di tipo escludente, che rinforza muri e ostacoli, che offre una immagine nelle migrazioni e ancor più negli immigrati fondata sui temi della minaccia al benessere e alla sicurezza degli autoctoni. Pochi risultano essere gli spazi di analisi dedicati alle cause profonde che hanno portato alla crisi economica a livello mondiale e al vorticoso allargamento della forbice tra poveri e ricchi, anche all'interno di una stessa nazione. Né vi è un tentativo forte di disegnare un quadro più comprensivo delle ragioni delle migrazioni o di immaginare, in base ad esso, azioni per evitare lo spostamento massiccio di persone che sta svuotando intere aree geografiche. Conflitti, cambio climatico, sfruttamento e inquinamento delle risorse naturali, povertà, mancanza di strutture e servizi, neoliberalismo senza regole sono temi che restano in ombra, mentre nell'agenda

occidentale le parole d'ordine sono respingere, arginare, contenere i flussi migratori, rafforzare i confini, separare, escludere. In questo intervento si presta attenzione a come, invece, a livello micro, pur entro il quadro macro sopra delineato, si possano avviare percorsi positivi di inclusione e cittadinanza attiva per rafforzare il tessuto delle comunità locali come forme di resilienza alla disintegrazione sociale.

2. Femminizzazione delle migrazioni internazionali e processi di inclusione

Da circa venti anni, a livello mondiale, si parla di femminizzazione delle migrazioni (INSTRAW, 2007; Labadie-Jackson, 2008). Questo non significa che le donne migranti siano aumentate in numero, anche se è vero che per alcune appartenenze nazionali questo è avvenuto, ma piuttosto che sono mutati in maniera decisa il ruolo e le modalità migratorie della componente femminile. Si evidenziano spostamenti di donne primomigranti, con compiti di *breadwinner* (chi porta il pane a casa, capofamiglia) con una accentuazione dell'autonomia personale e lavorativa, di agency rispetto alla propria traiettoria migratoria (Ambrosini, 2013; Campani, Chiappelli, 2013). Le donne migranti sono presenti, inoltre, a livello di associazionismo locale, di movimenti, di reti relazionali a sostegno di propri/e connazionali e in generale dei migranti, e sono attive in situazioni di promozione culturale e sociale (Pojman, 2006; Bernacchi, 2014). Ma i processi di integrazione non possono essere a senso unico: per potersi sviluppare devono innescare un reciproco accomodamento tra nuovi e vecchi cittadini, tra migranti e nativi. Ogni prospettiva solo assimilazionista pare destinata a non ottenere i risultati attesi, ma anche laddove funzionasse il costo culturale e sociale della sua riuscita potrebbe essere troppo caro. Il percorso di inclusione inoltre non è neutro rispetto al genere: avviene con modalità e con impatto diverso per uomini e donne. Per garantire pari opportunità – sia agli uomini che alle donne migranti, con particolare attenzione alle nuove generazioni – di partecipare attivamente alla vita economica, politica, sociale e culturale occorre sempre più pensare a percorsi di cittadinanza multipli e articolati (Ambrosini, 2006).

3. Essere donna e migrante nella società italiana

Dalle interviste, dai *focus group*, dalla raccolta di storie di vita, dai vari eventi formativi e informativi svolti durante gli anni di ricerca sul campo¹, ciò che è emerso è che la maggior parte degli sforzi delle donne migranti che decidono di impegnarsi a livello pubblico sono principalmente volti a superare gli stereotipi da cui si sentono investite sia personalmente che a livello della propria comunità di origine. Se questo è vero in particolare per alcuni gruppi specifici facilmente riconoscibili dai tratti somatici, dall'abbigliamento o altri segni visibili – si pensi, ad esempio, alle donne nigeriane o alle musulmane – non meno tenaci e lesivi sono alcuni stereotipi su donne più vicine per aspetto, vestiti e stili di vita alle italiane, ma che sono comunque colpite da stigma sociale. Appartenere a certe nazionalità di provenienza crea spesso un etichettamento automatico e una associazione a tipologie di lavoro che possono avere a che fare con le persone concrete.

La biografia delle donne immigrate oscilla tra invisibilità e sovraesposizione. L'invisibilità è soprattutto nella vita quotidiana, in cui sono spesso relegate in lavori nel settore domestico, occupazioni che le rendono poco presenti negli spazi pubblici. Dal punto di vista della rappresentazione pubblica le donne immigrate sono però, allo stesso tempo, soggette a una grande visibilità come gruppi-target di discorsi populistici, in una struttura gerarchica di potere che le mette in una situazione subordinata all'interno di un quadro di discriminazioni multiple. La loro posizione in alcune culture particolarmente oppressive viene presa a pretesto per attivare dispositivi di distanziamento sociale e culturale invece che come stimolo a rafforzare percorsi di promozione dei diritti e di inclusione sociale. Le storie di vita di queste donne sono costellate di fratture di significato, di discontinuità, di asimmetrie di potere materiale e simbolico. Allo stesso tempo, esse sono necessarie all'organizzazione sociale occidentale in quanto sono i pilastri che sostengono sistemi di welfare zoppicanti (Fiorucci et al., 2017; Dello Preite, 2017; Chiappelli, 2012): si prendono cura di bambini, anziani, malati, una funzione essenziale per le famiglie e che, in molti casi, è l'unica soluzione che permette alle donne italiane di stare nel mer-

1 In particolare, ci riferiamo ai progetti Move on. Migration and Gender: Vocational and Educational Counselling (Erasmus + <<http://www.moveonproject.org/>>); PARTI GEMI - Opening participatory routes: mentoring and building capacity for active citizenship from a gender perspective (EIF 2013); #IOPARTECIPO, CNR e Regione Toscana (su fondi FAMI 2018).

cato del lavoro. Questo ruolo non è affatto valorizzato nel dibattito pubblico: il supporto che offrono alla società italiana resta in ombra sia dal punto di vista dei contratti di lavoro – essendo il settore altamente informale, con alte percentuali di lavoro in nero (Ambrosini, 2013) – sia da punto di vista della contrattazione tra stato-famiglia in relazione alla quantità e qualità dei servizi per l'infanzia, la salute, la terza età.

4. Percorsi formativi per la cittadinanza: la necessità di una prospettiva di genere e postcoloniale

Ogni forma di partecipazione e di cittadinanza attiva da parte delle donne immigrate le fa fuoriuscire dal cono d'ombra, spezza il circuito del silenzio e dell'invisibilità, fa sì che la società maggioritaria entri in contatto diretto e più strutturato con loro, che si creino situazioni che, da compresenza multiculturale, diventino interculturali grazie al tessuto di relazioni costruite assieme. L'incontro diretto, la collaborazione per obiettivi di cittadinanza, la creazione di reti territoriali tra singole persone, gruppi e enti del territorio sono alcuni degli anticorpi principali per il contrasto agli stereotipi e per la costruzione della coesione sociale. I percorsi formativi per la cittadinanza attiva² delle donne migranti devono però intrecciarsi a una riflessione che includa la prospettiva di genere e post-coloniale. Secondo Moro (1998), la cittadinanza attiva consiste nella capacità dei cittadini di organizzarsi in maniera responsabile usando strategie per coinvolgere risorse umane, economiche, tecnologiche al fine di tutelare i diritti e la cura dei beni comuni. Attraverso l'esercizio della cittadinanza, quindi, chi abita un territorio diventa partecipe e responsabile, sia come individuo che come collettività. La partecipazione delle donne immigrate in questo tipo di percorsi permette loro di far riconoscere la propria presenza, di valorizzare il loro contributo alla società e alla comunità locale, di facilitare l'erosione di pregiudizi e stereotipi creando relazioni umane. Attraverso lo scambio dialogico necessario nei percorsi di cittadinanza, si crea una nuova comprensione collettiva dei contesti e delle condizioni sociali, si aprono nuovi spazi di partecipazione, si contribuisce a rivedere in senso critico e interculturale i rapporti di potere (Habermas, 1998; Mantovan, 2007; Giovannini, Vezzali 2012).

2 Per un approfondimento sulla storia e sulle dimensioni della cittadinanza attiva, si vedano Moro 1998; D'Alessandro, 2006, Arena 2006.

Alcune ricerche in area italiana hanno messo in luce come l'attivismo delle donne migranti sia però spesso non supportato, e anzi al contrario ostacolato, da alcune pratiche (Pojman, 2006; Bernacchi, 2014): in particolare, si è sottolineato come, ad esempio, i movimenti dal basso e l'associazionismo locale, compreso quello delle donne e di area femminista, tendano ad avere una atteggiamento, per così dire, "paternalista" rispetto alle migranti, sostituendosi a loro nei processi decisionali e rappresentandole, in molti casi, come vittime, con forti sfumature di passività, sprovviste di agency personale e di strategie di resilienza³. Questi studi evidenziano anche il fatto che le organizzazioni con protagonismo delle donne migranti vengono percepite come concorrenti rispetto all'accesso alle risorse economiche e agli spazi istituzionali e pubblici, quindi di fatto in contrasto con il tessuto associativo "nativo". Inoltre, come ha ben mostrato Moller-Okin, un approccio "multiculturale" può essere ferocemente "maschilista", se applicato senza una riflessione profonda sul tema dei diritti delle donne (Moller-Okin 2007). In questo senso, occorre che le agenzie formative e i centri di ricerca che si occupano di educazione e di cittadinanza, così come il terzo settore spesso incaricato di svolgere i percorsi nei vari territori, riconcettualizzino l'immagine delle donne immigrate adottando una prospettiva post-coloniale e di genere con al centro i diritti umani (Nussbaum, 2001; Cambi et al., 2003; Ulivieri, 2003, 2017a, 2017b).

Per concludere

La presenza delle donne immigrate potrebbe offrire un'importante opportunità per una crescita morale e intellettuale in relazione alla promozione dei diritti delle donne, dell'attivismo civico/politico e del contrasto ai pregiudizi e agli stereotipi razzisti. Per fare questo, i percorsi di cittadinanza attiva possono essere uno strumento molto efficace, andando a lavorare sull'empowerment personale e di gruppo, sulla costruzione di reti territoriali amicali, di comunità, sociali e istituzionali, riconoscendo alle donne immigrate un ruolo centrale nella promozione dei diritti, non necessariamente collegati esclusivamente al tema delle migrazioni, e dell'arricchimento culturale in ottica democratica. Per la riuscita di questo tipo di percorsi, altamente formativi del cittadino, oc-

3 Per una discussione critica dell'immagine e dell'agency delle donne nere e/o appartenenti a minoranze, si veda: Spivak, 1988, Williams, 1988, Mohanty, 2003 e 2013; Hooks 1981 e 1988.

corre però farsi consapevoli della situazione che vivono le donne immigrate e di cui loro stesse, in prima persona, possono dare sia la concreta testimonianza che le chiavi di lettura e concettualizzazione; e fare questo non isolando l'analisi della situazione specifica da quella contestuale (italiana, in questo caso), in cui le asimmetrie e disparità di genere sono molto evidenti e dove il supporto al welfare è principalmente se non esclusivamente pensato al femminile – che siano le “donne di famiglia” o le donne immigrate “a servizio”. Tenere presenti le differenze di potere all'interno della società, attraverso l'approccio intersezionale degli studi femministi è necessario sia per capire in quale contesto sociale stiamo vivendo sia per attivare processi trasformativi dello stesso, come ad esempio proprio attraverso percorsi di cittadinanza. Occorre quindi combinare l'ottica di genere con la fuoriuscita dal pensiero coloniale, che inquadra comunque le persone che arrivano dai sud del mondo come subordinate, per definizione oggetto di politiche e interventi (laddove ve ne siano) e non soggetti da coinvolgere attivamente nell'ideazione e attuazione degli interventi stessi.

Bibliografia

- Ambrosini M. (2013). *Immigrazione irregolare e welfare invisibile. Il lavoro di cura attraverso le frontiere*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini M. (2006). Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni. In F. Decimo, G. Sciortino (eds.), *Stranieri in Italia. Reti migranti* (pp. 21-58). Bologna: Il Mulino.
- Arena G. (2006). *Cittadini Attivi*. Bari: Laterza.
- Bernacchi E. (2014). I femminismi nell'Italia di oggi: le nuove rivendicazioni e l'attivismo delle donne migranti. In O. Giolo, L. Re (eds.), *La soggettività politica delle donne. Proposte per un lessico critico* (pp. 191-201). Roma: Aracne.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (eds.). (2003). *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (Vol. 32). Pisa: ETS.
- Campani G., Chiappelli T. (2014). Migrant Women and the Gender Gap in Southern Europe: The Italian Case. In *Contesting Integration, Engendering Migration* (pp. 202-220). London: Palgrave Macmillan.
- Chiappelli T. (2012). Voci e sguardi di donne immigrate. In S. Ulivieri, R. Pace (eds.), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: Franco-Angeli.
- D'Alessandro R. (2006). *Breve storia della cittadinanza*. Roma: Manifestolibri.
- Dello Preite F. (2017). Immigrazione, genere, lavoro di cura. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 351-360). Pisa: ETS.

- Ehrenreich B., Hochschild A. R. (2002). *Global woman: Nannies, maids, and sex workers in the new economy*. New York: Metropolitan Books.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Giovannini D., Vezzali L. (2012). *Immigrazione, processi interculturali e cittadinanza attiva*. Caserta: Melagrana.
- Habermas J., Taylor C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Hooks B. (1981). *Ain't I a Woman Black Women and Feminism*. Cambridge: South End Press.
- Hooks B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- INSTRAW (2007). *Feminisation of Migration*, <http://www.renate-europe.net/wp-content/uploads/2014/01/Feminization_of_Migration-INSTRAW2007.pdf> (ultima consultazione: 15 luglio 2018).
- Labadie-Jackson G. (2008). Reflections on domestic work and the feminization of migration. *Campbell L. Rev.*, 31, 67.
- Mantovan C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza: auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia* (Vol. 36). Milano: FrancoAngeli.
- Mohanty C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham & London: Duke University Press.
- Mohanty C. T. (2013). Transnational feminist crossings: On neoliberalism and radical critique. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4): 967-991.
- Moller Okin S. (2007). *Diritti delle donne e multiculturalismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moro G (1988). *Manuale di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Pojman W. (2006). *Immigrant Women and Feminism in Italy*. Ashgate: Aldershot & Burlington.
- Spivak G.C. (1988). Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea. In L. Chrisman, P. Williams (1988). *Colonial discourse and post-colonial theory* (pp. 21-78). Harvester Wheatsbeaf: Hemel Hempstead.
- Ulivieri S. (2003). *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2017a). Genere, etnia e identità. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2017b). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, 15(1).

VII.

Questioni emergenti e possibili nuove piste nell'educazione alla religiosità

Paola Dal Toso
Università di Verona

1. La ricerca religiosa dei giovani oggi

Analizzati dalle statistiche, corteggiati dal mercato, etichettati dalla pubblicità oggi i giovani sono una categoria sempre meno compresa e dai confini incerti. È difficile leggere e interpretare il loro mondo così complesso e variegato, che ad uno sguardo superficiale può apparire povero, dominato da interessi di poco conto, appiattito sulle dimensioni dell'effimero e del banale.

I dati statistici che riguardano la loro esperienza religiosa registrano una progressiva diminuzione del numero di coloro che si dichiarano cattolici. Le indagini sociologiche attestano che è sempre più crescente il numero di giovani che si dichiarano non credenti pur avendo seguito il catechismo e frequentato la parrocchia o l'oratorio. Si potrebbe dedurre che non funzioni più e si sia spezzata la catena tradizionale della trasmissione della fede tra le generazioni e che la religione non abbia più nulla da dire, in modo particolare alle giovani, tanto che sembra quasi annullata la diversità di religiosità tra maschi e femmine, che fino a qualche anno fa, risultavano più attente e interessate alla dimensione spirituale (Garelli, 2016; Matteo, 2010).

Secondo varie ricerche il giovane ha una modesta, se non scarsa conoscenza dei contenuti di fede, che non ama praticare e non sente il bisogno di usare le parole, le forme e i riti che utilizza la Chiesa. Preferisce pregare non nelle forme codificate istituzionali, ma in modo disancorato dalla tradizione, spontaneo, libero, con le proprie parole, quando si sente, in base al proprio stato interiore. Fatica a comprendere il linguaggio ecclesiale utilizzato. Percepisce la liturgia, la partecipazione alla messa, la preghiera comunitaria come estranee all'esperienza soggettiva e, pertanto, non trovano posto nel suo vissuto religioso perché non ne comprende il valore, le avverte come riti che non lo coinvolge, non riescono a entrare in relazione e interagire con la ricerca e la situazione personale.

In particolare, uno degli elementi che crea problemi ai giovani è il fatto che la loro fede debba passare necessariamente attraverso la Chiesa; non che abbia-

no un atteggiamento ostile nei suoi confronti, quanto piuttosto di estraneità: hanno difficoltà a coglierne il significato; si domandano a cosa serve la Chiesa, che c'entri con il loro rapporto con Dio. In altre parole, più che pensare la loro vita a prescindere da Dio, la pensano a prescindere dalla Chiesa, dalla sua cultura spirituale e dalle sue indicazioni morali. Insomma, la ricerca di Dio non s'incontra con la Chiesa, ma avviene all'esterno di essa ed a prescindere da essa. E la stessa sorte capita al prete, verso cui i giovani manifestano una benevola indifferenza; a meno che si sia incontrato nella propria vita qualche sacerdote che ha esercitato un fascino o un'influenza importante sul percorso personale. In questo caso vi è nei suoi confronti un atteggiamento positivo, dovuto alla relazione più che al ministero.

Alla comunità cristiana le giovani generazioni rimproverano di essere fredda e anonima, senza coinvolgimento e senza partecipazione e di proporre loro una visione della vita appresa passivamente. Della parrocchia hanno un bel ricordo solo quando nel loro percorso vi hanno incontrato qualche figura di educatore che li ha ascoltati e ha preso sul serio le loro difficoltà, li ha aiutati a superarle ed è diventato importante per loro.

Nonostante questi aspetti problematici che in gran parte risultano negativi, le ricerche condotte dall'Istituto Toniolo sul mondo giovanile (Bichi, Bignardi, 2015), in questi anni hanno evidenziato un quadro piuttosto interessante: le giovani generazioni non sono incredule perché non manifestano una risposta religiosa codificata e conforme ai canoni dell'istituzione, non sembra che abbiano smesso di credere o almeno di desiderarlo come una dimensione bella della vita. Sono disponibili alla ricerca del senso della propria esistenza, covano un desiderio di assoluto, un'aspirazione a valori molto profondi, anche se confondono la fede con l'etica. Nel loro orizzonte Dio non è assente. Anche quando si dichiarano non credenti, ritengono bello poter credere in Dio, perché restituisce senso alla propria vita e inietta speranza, elimina la paura e a volte la sensazione della solitudine, convinti che chi crede non è mai solo ma ha sempre qualcuno che si prende cura di lui e lo protegge.

Spesso i giovani non sono praticanti, ma questo non significa che non siano comunque alla ricerca di un rapporto autentico con Dio, anche se in modo incompleto, confuso; approdano alla scelta religiosa attraverso un percorso tortuoso, mescolato con stati d'animo soggettivi, con la propria emotività. Il Dio verso il quale si orientano ha un volto piuttosto anonimo, e tuttavia costituisce il riferimento, in qualche caso occasionale ed estemporaneo in altri più stabile, di una ricerca, di una tensione che non si è per nulla spenta nella coscienza e che tende ad emergere soprattutto in alcuni momenti critici della vita: una difficoltà, un dolore, lo strappo di una relazione.

I giovani d'oggi, dunque, vivono un nuovo e diverso rapporto con la fede: il principale elemento di cambiamento è rappresentato dal modo soggettivistico con cui tendono a interpretare l'esperienza religiosa, anche se hanno ricevuto una formazione catechistica tradizionale. Le ragioni della loro fede vanno collocate dentro percorsi originali, personali perché queste generazioni cercano di dare alla questione religiose risposte non convenzionali, al di fuori di una tradizione che viene percepita come costringitiva e rigida. Così, il sentimento religioso si esprime per lo più nella propria interiorità personale, passando da una dimensione verticale, cioè lo sguardo alla trascendenza, ad una orizzontale, vale a dire la ricerca di un'armonia personale, di risposte soggettive, della spiritualità individualistica, di un dio su misura.

2. In questa situazione piuttosto inedita, quale il compito dell'educatore? Quali possibili azioni? Quali sfide?

Al termine del ciclo di preparazione a ricevere i sacramenti dell'iniziazione cristiana (Confessione, Prima Comunione, Confermazione), si verifica da parte di ragazzi e giovani una frattura con il mondo ecclesiale istituzionale, un abbandono dei contesti formativi della comunità cristiana. Va tenuto presente che quando il giovane, a volte eterno adolescente, cerca risposte alle grandi domande sulla vita, è solo, non ha di norma al fianco nessuno che si faccia suo compagno di viaggio. Di fatto non ha ancora potuto porre a qualcuno quegli interrogativi esistenziali, in quanto nel momento in cui affiorano alla coscienza, nell'età dell'adolescenza, aveva già tagliato i ponti con la comunità cristiana, con gli educatori e gli altri punti di riferimento. Tuttavia cerca questi ultimi in modo molto selettivo. Li vorrebbe autorevoli, capaci di stargli vicino, più testimoni che maestri. L'età adolescenziale, caratterizzata dalla ricerca di una propria identità, rappresenta potenzialmente una grande opportunità per sollecitare la ricerca di risposte alle grandi domande esistenziali, che frequentemente vengono rimandate e riaffiorano in circostanze traumatiche, difficili da accettare e vivere, quali: scomparsa improvvisa di persone care, gravi incidenti, disgrazie. Non va trascurato il fatto che la partecipazione ad un percorso formativo promosso da un'associazione oppure l'esperienza di volontariato possono contribuire a far sì che il soggetto si confronti con altre realtà, provocando una rilettura della situazione personale, se non addirittura in alcuni casi, possono favorire il superamento della diffusa indifferenza religiosa.

La tensione verso la trascendenza è presente anche nella coscienza giovanile odierna, anche se la domanda di Assoluto muove una ricerca, spesso confusa,

quasi sempre vissuta in maniera molto solitaria, prescindendo dalle opinioni espresse dalla dottrina e dalla tradizione della Chiesa fino ad approvare a un dio privato, un dio-fai-da-te. Il giovane tende a scegliere quali elementi fondamentali della fede cristiana fare propri, con una selezione personale che lascia in ombra diversi aspetti, tra i quali l'esteriorità della Chiesa, il clero corrotto... i contenuti, i valori, le pratiche, le regole: tutto viene deciso dal singolo, che pesca dalla tradizione, come da un serbatoio, prendendo ciò che gli è utile. In sintesi sembra che il giovane finisca per vivere una ricerca religiosa solitaria sulla spinta del bisogno di ricondurre tutto a sé, nel faticoso e affascinante percorso di personalizzazione della fede che, quando avviene in solitudine, non è esente da rischi. Può, infatti, degenerare nel soggettivismo, nel Dio costruito su misura. L'educatore attento può accompagnare la ricerca religiosa del giovane per evitare che sia individualistica, chiusa nella propria coscienza o nel proprio mondo interiore e far sì che ha sete di un rapporto con Dio a tu per tu, possa trasformarsi positivamente in una forma di spiritualità personale.

Per cercare di raggiungere quest'obiettivo è fondamentale che l'educatore impari ad ascoltare ragazzi e giovani e confrontarsi con le loro ragioni; per raggiungerli la strada è quella di relazioni calde, umane e autentiche. È necessario che condivida il cammino di colui che è in ricerca, conosca la fatica della scelta, sappia essere paziente, profondamente rispettoso e lo sostenga nel percorso arduo e rischioso, ma l'unico vero e autentico. Deve decidere di accompagnarlo senza pretendere di imporre il suo modo di vivere la vita e la fede, mettendosi al fianco ma anche consentendo che sia il giovane a scegliere la strada, affiancandolo con la sapienza tipica di un adulto che sa stare vicino senza condizionare, ma anche intuendo qual è la direzione che si sta delineando. Ciò implica per l'adulto educatore riflettere su se stesso, sul modo in cui entra in relazione e si mette in gioco nella relazione interpersonale in modo sincero e autentico.

Non va dimenticato che nei luoghi della vita quotidiana (scuola, università, gruppi) i giovani necessitano di incontrare persone significative, disposte al dialogo personale, a farsi compagni di viaggio nella ricerca e nell'inquietudine che stanno vivendo.

Conclusioni

Emerge nella realtà giovanile l'esigenza di una fede personale, che matura dentro un percorso difficile e non lineare, un itinerario di libertà e di consapevolezza su cui influisce sempre meno la tradizione ed invece sempre più la testi-

monianza e la vicinanza di chi sa accompagnare, in una relazione calda e cordiale, in un dialogo vero che è scambio, ascolto profondo.

Bibliografia

- Bichi R., Bignardi P. (eds.) (2015). *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Garelli F. (2016). *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Bologna: Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2104). *La condizione giovanile in Italia Rapporto Giovani 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Matteo A. (2010). *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Matteo A. (2012). *La fuga delle quarantenni. Il difficile rapporto delle donne con la Chiesa*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Laffi S. (2016). *Quello che dovete sapere di me La parola ai ragazzi*. Milano: Feltrinelli.
- Ratti A. (2105). Vivere la fede comunitariamente: i giovani e le esperienze associative. In R. Bichi, P. Bignardi (eds.), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia* (pp. 135-144). Milano: Vita e Pensiero.
- Triani P. (2014). In che cosa credere? A chi dare fiducia? In Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia Rapporto Giovani 2014* (pp. 99-120). Bologna: Il Mulino.

VIII.

Voci narranti tra i banchi di scuola: storie ed esperienze formative delle seconde generazioni

Francesca Dello Preite

Università di Firenze

1. La narrazione di sé come pratica euristica per conoscere e conoscersi

Negli ultimi decenni grazie agli studi pionieristici di Jerome Bruner (1996) la narrazione ha assunto nelle scienze dell'educazione un ruolo di cruciale importanza in quanto si qualifica come processo attraverso cui ogni persona dà senso e forma alla propria esperienza (Demetrio, 1996, p. 60; Mortari, 2013, p. 62) sia come singolo individuo sia come membro di una comunità (Ricoeur, 1988). L'atto narrativo si addentra nei meandri dell'esistenza personale rileggendone i vissuti esplicativi e tessendo fra di essi intrecci e trame senza dover necessariamente seguire un ordine temporale cronologico bensì funzionale a dare (o ri-dare) un significato coerente all'insieme dei ricordi (Loiodice, 2016; Olivieri, 2011, p. 38). Ma la narrazione si distingue anche per un'altra peculiarità: "essere universale e pertanto interculturale" (Cambi, 2009, p. 262). In questa sua accezione, dando visibilità e cittadinanza a realtà e *mondi altri*, il narrare meticcias le diverse culture "toccando gli stessi problemi, le stesse costruzioni mentali, anche gli stessi 'archetipi'" (*Ibidem*). La narrazione diventa, così, un dispositivo formativo "in senso interculturale" in quanto guida i soggetti

a riconoscere una comune umanità, legata a una forma di esistenza che è di tutti [...]; a cogliere l'umanità nella differenza, che proprio attraverso la differenza si arricchisce, si sviluppa; a stare in una logica di scambio [...]; a disporsi con curiosità verso la diversità, a volerla conoscere, ad apprezzarla [...]. Se così è (e lo è) la narrazione possiamo indicarla un po' come la porta grande per entrare nel dialogo interculturale (ivi, p. 263).

2. La scuola nei racconti delle ragazze e dei ragazzi di seconda generazione

Lo statuto conoscitivo e *tras*-formativo attribuito al pensiero narrativo qualifica, allo stesso tempo, il racconto (auto)biografico come valido strumento d'indagine capace di entrare in *con*-tatto con nuove dimensioni antropologiche ed esplorare inediti contesti socio-culturali tra i quali la scuola multietnica e interculturale rappresenta, al momento attuale, un esempio paradigmatico di grande interesse (Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, 2015; Pinto Minerva, 2007⁵; Portera, 2013; Santerini, 2017).

Sull'efficacia della ricerca narrativa in ambito interculturale José González Monteagudo (2018, p. 40) afferma che essa:

[...] favorisce una profonda comprensione delle diverse dimensioni della cultura, tra cui: la lingua; i modi di gestire il tempo e lo spazio; le relazioni interpersonali, familiari e comunitarie; il ruolo del corpo, la sessualità e le relazioni di genere; i metodi di socializzazione e di formazione; le concezioni del lavoro; il ruolo del potere e dell'autorità; l'adattamento, le transizioni e i cambiamenti in tutto il ciclo di vita.

Sulla base di questi presupposti, nel triennio 2014-2017 è stato condotto presso l'Ateneo fiorentino il Progetto Strategico "Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva" che si è posto gli obiettivi di ricomporre

da un lato [...] i ruoli svolti dalle istituzioni e le norme riguardanti i diritti dei ragazzi e delle ragazze stranieri nel sistema scolastico italiano ed europeo, dall'altro [effettuare] una ricerca sulle seconde generazioni residenti nel territorio toscano e che qui frequentano la scuola, attraverso metodi di indagine qualitativi" (Ulivieri, 2018, p. 11).

La sezione della ricerca sul campo ha coinvolto un campione di centoventi ragazze e ragazzi con origini straniere prevalentemente nati nel nostro Paese (o comunque arrivati durante la prima infanzia) e attualmente frequentanti diversi istituti secondari di primo e secondo grado del territorio toscano. In questo contributo l'attenzione si sofferma, in particolare, sulle esperienze educative e formative narrate dalle e dai giovani intervistati, intendendo sottolineare quale ruolo abbia ricoperto e ricopra la scuola nel loro sviluppo, quali misure educativo-didattiche rendano il percorso scolastico rispondente ai loro bisogni, in che modo la scuola sostenga e favorisca l'effettiva inclusione di tutte e di tutti.

Gran parte del campione ha fatto il suo ingresso nelle istituzioni educative precocemente iniziando a frequentare la scuola dell'infanzia nella fascia d'età compresa fra i tre e i cinque anni. Questo evento rappresenta nella età infantile il primo significativo distacco dalle figure parentali e, come spesso accade, se da un lato dischiude a nuove opportunità di crescita, dall'altro può destare qualche timore verso l'ignoto. Quasi tutti i ragazzi e le ragazze rammentano l'esperienza della scuola dell'infanzia positivamente mettendone in evidenza la cura e le attenzioni ricevute da parte delle insegnanti e dei coetanei.

[A] tre anni mi hanno portato all'asilo. Non sapevo una parola in italiano. Le maestre erano affettuose ma anche preoccupate e cercavano di farmi imparare l'italiano, gli oggetti ... e anche i miei compagni. Anche loro prendevano gli oggetti e mi dicevano: "Cos'è questo, cos'è quell'altro?", era bello! Poi ho cambiato e sono andata in un asilo privato e anche lì è stato un bel percorso! (W., 1997, femmina).

Anche le narrazioni riferite al periodo della scuola primaria esplicitano, prevalentemente, vissuti di buona accoglienza e d'integrazione con risultati promettenti nel campo degli apprendimenti disciplinari. Seppur circoscritti, non mancano però racconti da cui emergono esperienze di disagio che in alcuni casi hanno dato luogo a bocciature e ripetenze di anni scolastici.

Anche alle elementari tutti accoglienti, amici, le maestre erano buone, mi spiegavano le cose anche più volte se non capivo (C., 2000, femmina).

Per quanto riguarda il percorso scolastico, l'infanzia l'ho passata bene, anche se facevo un po' di "macello" alle elementari. Purtroppo sono bocciato in seconda elementare, perché non andavo mai a scuola (M., 2000, maschio).

Con il passaggio alla scuola secondaria di primo grado le problematiche da affrontare diventano più complesse. Il cambiamento quali-quantitativo dei processi di insegnamento-apprendimento, l'instaurarsi di nuovi rapporti con il gruppo dei pari e con i docenti, l'inizio dell'adolescenza generano sfide inedite che richiedono ai/alle giovani di padroneggiare e di saper utilizzare capacità e competenze sempre più elaborate ed articolate. In questo periodo le situazioni di difficoltà nello studio si fanno più evidenti e, sul fronte delle relazioni, compaiono i primi episodi di discriminazione legati all'etnia di appartenenza. Anche qui, però, non mancano le testimonianze di chi afferma di aver saputo fronteggiare gli ostacoli superandoli con buoni esiti.

Poi siamo arrivati alle medie e lì ho avuto qualche problema di razzismo, specie con i compagni che non capiscono. Per me è sbagliato essere razzisti perché non puoi dare a tutti una colpa e includere tutti. Quindi in questo periodo il problema era il razzismo, perché a volte non si avvicinavano, perché pensavano chissà cosa, senza nemmeno conoscermi. (C., 2000, femmina)

L'inizio della scuola secondaria di secondo grado pone, per la prima volta, ragazzi e ragazze (nonché le loro famiglie) di fronte all'istanza di scegliere un indirizzo di studi da cui potrebbe dipendere gran parte del loro futuro professionale e lavorativo. Questo momento può essere vissuto con insicurezza e indecisione soprattutto quando l'orientamento formativo non è stato in grado di mettere in relazione le capacità e le attitudini di studenti e studentesse con l'offerta formativa dei diversi indirizzi scolastici. Durante i primi anni, infatti, molti sono i passaggi da una scuola superiore all'altra alla ricerca di un percorso che meglio interpreti e sviluppi i desideri e le competenze personali. Terminare il percorso scolastico è comunque un obiettivo a cui tutte/i guardano con grande ambizione e per il quale ricevono costantemente da parte dei familiari, che spesso hanno dovuto interrompere precocemente i loro studi, un forte sostegno dal punto di vista motivazionale.

Ho scelto questa scuola perché io da grande vorrei fare il meccanico, il riparatore di auto. Fin da quando ero piccolo mi è sempre piaciuto aggiustare le auto (A., 2002, maschio).

Quando ho finito le medie, dovevo scegliere la scuola da fare così mi hanno consigliato di fare o il liceo scientifico, o tutti i tecnici, o in caso non avessi avuto voglia quelli professionali. Io scelsi di fare ragioneria, principalmente perché c'erano tante persone che conoscevo che andavano lì. [...] Dopo i primi due anni volevo smettere. Mia mamma invece mi disse che non potevo assolutamente smettere, e poiché la prima scuola l'avevo scelta io, la seconda l'avrebbe scelta lei. Quindi mi ha mandato qua (K., 1999, femmina).

In questo percorso mi sono stati molto vicini miei, molto i miei, mi hanno sempre detto: "Studia, studia", erano sempre lì con me. Anche adesso me lo dicono ancora. Quando non studio loro cominciano subito a dirmi: "Perché non studi? Devi riprendere a studiare!", è meglio perché adesso senza lo studio non trovi più nulla e hanno ragione. Io gli dico di stare tranquilli, continuerò così (M., 1999, maschio).

3. L'inclusione dal punto di vista dalle seconde generazioni

L'esperienza scolastica si profila per i/le giovani di seconda generazione una tappa fondamentale della propria esistenza perché generativa di quelle opportunità fondamentali per instaurare fra loro e gli autoctoni, attraverso un dialogo costruttivo, confronti e scambi di idee volti ad alimentare nuove forme di pensiero, di convivenza e di cittadinanza. Nelle narrazioni gli/le intervistati/e evidenziano e sottolineano quelli che, secondo loro, potrebbero/dovrebbero diventare dei punti cardine per una concreta inclusione ravvisabili, *in primis*: nel riconoscimento delle proprie origini che non vanno né cancellate né rinnegate ma esplorate e ri-pensate in base all'esperienza personale; nella decostruzione critica dei pregiudizi creano barriere e impediscono di conoscere e conoscersi oltre le apparenze; nel confronto fra culture e credo religiosi per scardinare falsi principi di superiorità e inferiorità da cui derivano odi e razzismi.

Penso che i ragazzi stranieri come me devono andare avanti nella vita senza nascondersi, senza nascondere la loro personalità, nazionalità [...]. Quindi è importante che i ragazzi conoscano le proprie origini (C., 2000, femmina).

Spero che cadano tanti pregiudizi che ancora esistono nel giudicare le persone dal colore della pelle, dalla nazione da cui provengono, su questo aspetto, secondo me, si deve ancora lavorare (D., 1999, femmina).

Secondo me per migliorare la convivenza fra culture diverse bisognerebbe, [...] mettere anche a confronto le religioni [...] (S., 2000, femmina).

L'inclusione va intesa, quindi, come un processo multidimensionale e pluri-direzionale. Essa, infatti, comprende tanto una molteplicità di aspetti e fattori (culturali, relazionali, psicologici,...) quanto un coinvolgimento attivo sia degli "altri" che di "noi". Affinché ciò si realizzi è necessario che ogni persona, autoctona e straniera, compia un decentramento dal proprio sé per aprirsi all'incontro con l'alterità. È un processo di non facile e rapida soluzione al quale però la scuola, supportata dal sapere pedagogico, può dare un importante contributo impegnandosi nella costante ricerca di pratiche educative capaci di contrastare quelle "dinamiche che generano marginalità ed esclusione" (Catarci, 2017, p. 237) e di promuove nelle nuove generazioni un pensiero riflessivo e critico che sappia trasformare le differenze in risorse nell'ottica di una cittadinanza democratica, responsabile, planetaria (Morin, 2015, p. 102).

Bibliografia

- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi sulla Formazione*, XII, I/II: 261-264.
- Catarci M., Macinai E. (eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- D'Ignazi P. (2016). Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche di accoglienza. *MeTis*, VI, 1.
- Dello Preite F. (2017). Ragazze immigrate. La seconda generazione si racconta. *Pedagogia Oggi*, 1: 309-328.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2015). Per una scuola interculturale. *Pedagogia Oggi*, 2: 279-283.
- Loiodice I. (2016). Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner. *MeTis*, VI, 1.
- Monteagudo J.G (2018). Metodologie narrative per le storie di vita dei minori migranti. In S. Ulivieri (ed.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetti di vita in Europa e in Toscana* (pp. 37-47). Pisa: ETS.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (ed.) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Pinto Minerva F. (2007^s). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (1988). *Tempo e racconto. Volume terzo. Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetti di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2011). Donne autocoscienza e scrittura di sé. In S. Ulivieri, I Biemmi (eds.), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* (pp.19-43). Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (2017). Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé. In I. Loiodice, S. Ulivieri (eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 9-17). Bari: Progedit.

IX.

Difformità plurali: linguaggi, interpretazioni e significati.

Il progetto TICASS

Rosita Deluigi
Università di Macerata

1. The Wall(s)

Le sfide della complessità caratterizzano i contesti contemporanei e, in relazione alle migrazioni, la soluzione immediata consiste nell'individuare le differenze per metterle in opposizione, definendone i confini. In tal modo, appare superficialmente più semplice circoscrivere le diversità, per descriverle, narrarle e alimentarle, dall'osservatorio estraneo in cui ciascuna identità prende forma e perde sostanza, senza le alterità e gli altrove. Tracciando linee nette di distinzione, coltiviamo l'illusione di difendere le frontiere di un esistere privo di interrogativi e di sfide. Un esistere in cui i riferimenti sono familiari, chiari e riconoscibili.

La contemporaneità richiede posture di apertura, di dialogo, di mediazione del conflitto, di superamento della paura, tra conoscere e conoscersi (Bauman, 2006; 2016). Processi in cui non è possibile fare un viaggio "in solitaria". Ancora di più, se la riflessione diventa educativa; in questo senso, possiamo parlare di migrazioni ed emergenza. Non per il fenomeno dei flussi migratori, ma per l'approccio con cui cerchiamo di *comprendere le diverse forme della differenza, essendone parte*.

Al centro di innumerevoli periferie delimitiamo spazi e generiamo margini seguendo gli orientamenti che caratterizzano il "nostro" bagaglio culturale, ponendolo in posizione dominante o in contrapposizione con "gli altri". Impoveriti e convinti di salvare un'apparente fissità, erigiamo muri che dividono, differenziano, distinguono, dicotomizzano e riducono la pluralità delle esistenze. Muri solidi, alti, con fili spinati, elettrificati, metaforici e non (Ruksza, 2015). Costruzioni che impediscono a priori di vedere cosa c'è, chi c'è, dall'altra parte. Anche noi siamo comunque, sempre, dall'altra parte.

Descrivere traiettorie lineari non è una caratteristica dell'esistere umano, quello autentico, che si interroga, che abita l'inquietudine delle differenze (Wieviorka, 2008), che si verifica, che progetta e riprogetta, che parte per rin-

tracciare almeno un lembo di quel sogno così immaginato e troppo spesso naufragato (Deluigi, 2018). Dobbiamo *permanere nelle periferie*, investire tempo nel creare traiettorie insieme, dando speranza a una generatività aperta che si fa strada di smarrimento per ritrovarsi. È essenziale correre il rischio di prendere in considerazione innumerevoli versioni e interpretazioni dell'esistere e, allo stesso tempo, decidere di investire con fiducia in una traiettoria, potenzialmente fallimentare, ma aperta al possibile (Deluigi, 2016). Il momento di lasciare la superficie della razionalità, valicando il margine, genera necessariamente una *crisi*, un mutamento, un movimento che non possiamo trascurare e che necessita di cura e di confronto.

2. Gli sguardi

Allontanarsi dalla creazione di profili stereotipati che descrivono "l'altro" come "il diverso", colui che disturba l'etnocentrismo di riferimento (Burgio, 2015), significa iniziare a costruire uno spiraglio, *una crepa entro cui far passare la luce* (Cohen, 1992). Questa è la vera differenza, questo è ciò che sostiene la tensione educativa, che ci permette di camminare nel mondo, non per conquistarlo, ma per farci conquistare dagli incontri che mettono alla prova il nostro io. Così si aprono scenari relazionali nuovi, in cui è necessario scomodarsi, per attraversarli in punta di piedi o, magari, a testa in giù.

Se si rafforzano identità statiche e auto-referenziali si chiudono le porte all'intercultura (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017) che non è fondata sul paradigma della forza ma sulle *interdipendenze tra fragilità*.

Muovendoci verso questo orizzonte, riusciremo ad allontanarci dalla *sufficienza della tolleranza*, spesso intesa come obiettivo massimo raggiungibile, quando le radici della convinzione identitaria ci trascinano a fondo.

Costruire relazioni, tra familiarità e diversità, è una scommessa educativa che può condurre verso una *prossimità disorientante*. Per avviare processi interculturali trasformativi, dobbiamo collocarci nell'orizzonte post-coloniale (Andretti de Oliveira, 2011; Giroux, 1995; Zoletto, 2015), consentendo al dialogo di esplorare consapevolmente nuove trame, senza arrendersi di fronte alle difficoltà che l'autentica accoglienza delle differenze porta con sé (Deluigi, 2015). In primo luogo, in chi decide di accogliere, di lasciare paradigmi noti e di avventurarsi in nuovi territori, talvolta confusi, instabili, inattendibili, precari. È in questo disequilibrio che può avvenire un autentico processo interculturale, in grado di decostruire ipotesi e prefissi che parlano di una compresenza globale e di un allontanamento prossimale. Non possiamo acconten-

tarci di uno sguardo fisso sulla realtà, ma dobbiamo ricercare e promuovere sguardi plurali nei contesti eterogenei dell'esperienza, individuando linguaggi di interconnessione e di scambio, con cui costruire e rinnovare *paradigmi comunicativi e di apprendimento*.

3. Ticass project

Il progetto europeo *TICASS: "Technologies of Imaging in Communication, Art, and Social Sciences"* (H2020-Marie Skłodowska Curie Actions-RISE; 2017-2021), in cui l'Università di Macerata è coinvolta, con Polonia, Inghilterra, Repubblica Ceca e Kenya (<http://ticass.eu/>), focalizza la sua attenzione sulla comprensione *delle funzioni del linguaggio visual nello spazio urbano come canale di comunicazione, costruzione e interpretazione interculturale*. Fondandosi su un approccio interdisciplinare (Lester, 2011; Mitchell, 2005), la ricerca è orientata a scoprire, descrivere e sperimentare rappresentazioni, immagini e interazioni in spazi sociali ed educativi. L'attraversamento di numerosi campi e competenze apre la via alla pluralità di linguaggi che interroga modalità relazionali e crea maggiore spazio di comunicazione, mediazione, interpretazione. Tale approccio connota il gruppo di lavoro, i processi e gli obiettivi di ricerca: un faticoso meta-progetto nel TICASS stesso in cui, creando l'adeguato spazio perché tutte le voci risuonino, è possibile mettersi in ascolto delle nuove *nuances* che si affacciano tra le esperienze formative ed educative, restituendo riflessi e riflessioni complesse e plurali.

Vagliando prospettive divergenti, attraversando conflittualità e ponendosi in una logica di continua insufficiente decostruzione, l'équipe di ricerca si sta confrontando con il difficile spostamento da un'univoca costruzione del sapere, verso una *conoscenza fondata sull'interazione tra linguaggi polifonici* (in campo artistico ed educativo).

Le forme e le costruzioni del pensiero e della conoscenza necessitano di tempi lunghi di riflessione-intervento, di ricerca-azione, di ibridazioni, di permanenze in contesti differenti, di posture critiche e decoloniali (Cima, 2017), in cui portare bagagli pensanti e carichi di interrogativi da formulare insieme.

Lo sviluppo di strategie e percorsi di comunicazione, di condivisione e di attraversamento del sé e della conoscenza, evidenzia la necessità di diventare fruitori e produttori di culture. La dinamica della reciprocità è continua, così come la necessaria negoziazione con la propria identità mutevole e la possibilità di aprirsi al rischio dell'incomprensione. Per intraprendere un viaggio interculturale è necessario adottare la strategia del "viaggiare leggeri": solo бага-

glio a mano. Nell'articolazione del progetto Ticass, questo è risultato chiaro: i codici e i canoni dei linguaggi devono interrogarsi costituendo possibili ibridazioni.

4. Building bridges

Per concludere, i processi di conoscenza, riconoscimento, comprensione, mediazione, interpretazione sono faticosamente e conflittualmente possibili se ci apriamo a differenti sguardi e letture del contesto, per collocarci nella storicità degli eventi, scoprendo traiettorie dinamiche. Per progettare interventi interculturali, è necessario svuotarsi di posture asettiche e pre-determinate, collocandoci nelle esperienze di molteplici quotidianità che coesistono, talvolta in mondi ravvicinati, talvolta in mondi molto distanti.

Fare emergere prospettive differenti, orientate a generare proposte di cambiamento, richiede *intraprendenza pedagogica* e *intenzionalità educativa*, in una convergenza di orientamenti critici (Freire, 1970, 1992, 1997, 2000) che possano almeno sfiorare le realtà mobili in cui siamo immersi. La prospettiva è di distaccarsi dalle stereotipie per riscoprire e ridare senso alle profonde penombre interculturali che ci consentono almeno di abbozzare un primo ritratto delle differenze. Perché non tutto è descrivibile, categorizzabile, ordinabile.

Il dialogo interculturale può divenire una forma plurale di espressione, conoscenza, interazione e cambiamento. Si tratta di animarlo creativamente, tra identità e interdipendenze. L'architettura educativa percorribile non è quella dei muri ma, piuttosto, quella dei ponti, delle passerelle, degli attraversamenti, delle soglie, dei collegamenti, degli spazi comuni... in cui progettare forme dell'abitare e del comunicare facendone esperienza, passando dal transito multiculturale ai legami che consolidano le strutture sociali e creano il clima in cui tracciare e percorrere congiuntamente *stretti sentieri e strade sterrate in salita*.

Bibliografia

- Andreotti de Oliveira V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Bauman Z. (2006). *Liquid fear*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- Bauman Z. (2016). *Strangers at Our Door*. New York: John Wiley & Sons.
- Burgio G. (2015). Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico "noi". In M. Citarci, E. Macinai (eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 49-72). Pisa: ETS.

- Cima R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'incontro. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 409-416). Pisa: ETS.
- Deluigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturali* (pp. 113-130). Pisa: ETS.
- Deluigi R. (2016). Trust and conflict: reach out or close the door? In F. Stara, R. Deluigi (eds.), *Trust and conflict in intercultural processes Experience, practice, reflections* (pp. 79-89). Macerata: EUM.
- Deluigi R. (2018). The Traces of Journeys and Migrants' Perspectives: The Knots of Memory and the Unravelling Plans. In G. Proglia, L. Odasso (eds.), *Border Lampedusa. Subjectivity, Visibility and Memory in Stories of Sea and Land* (pp. 13-31). London: Palgrave Macmillan.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017) (eds.). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
- Giroux H. (1995). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. In P. McLaren (ed.), *Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy* (pp. 37-64). Albert Park, Australia: James Nicholas Publishers.
- Lester P. M. (2011). *Visual Communication. Images with Messages*. 5th Ed. Boston: Wadsworth.
- Mitchell W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruksza S. (ed.) (2015). *The Wall. Art Face To Face With Borders*. Krakow: Centrum Usług Drukarskich, Ruda Śląska.
- Wieviorka M. (2008). *L'inquietudine delle differenze*. Milano: Bruno Mondadori.
- Zoletto D. (2015). Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale* (pp. 93-112). Pisa: ETS.

X.

Uno sguardo nuovo al fenomeno e all'esperienza religiosa, a partire dall'opera di Romano Guardini

Carlo Mario Fedeli

Università di Torino

Il presente contributo nasce dall'interno della riflessione sviluppata da più di tre anni con i colleghi del Gruppo di ricerca SIPED "Religiosità e formazione religiosa". Esso intende rintracciare nell'opera di Romano Guardini (1885-1968) le coordinate di uno sguardo nuovo al fenomeno religioso e alla religiosità, in grado di cogliere i suoi fattori costitutivi e la sua densità esistenziale in modo più adeguato di quanto ha fatto la cultura moderna.

1. Un "cambiamento d'epoca", anche in materia di religiosità e di religione

Forse non c'è espressione migliore per descrivere la situazione odierna, anche sotto il profilo della religiosità individuale e dell'appartenenza confessionale, della formula che papa Francesco ha utilizzato incontrando, nel novembre del 2015, la Chiesa italiana, riunita a convegno a Firenze sul tema "In Gesù Cristo un nuovo umanesimo". Alla fine del suo intervento, il pontefice ha osservato:

Si può dire che oggi non viviamo un'epoca di cambiamento quanto un cambiamento d'epoca. Le situazioni che viviamo oggi pongono [...] sfide nuove che per noi a volte sono persino difficili da comprendere (Francesco, 2015).

L'espressione "sfide nuove [...] persino difficili da comprendere" fa immediatamente pensare, a proposito del fenomeno religioso, alla pluralità di identità e di confessioni che i processi di globalizzazione e di migrazione stanno sempre più portando a convivere, una accanto all'altra, negli spazi della vita e delle relazioni quotidiane – le città, i quartieri, le scuole, gli ambienti di lavoro, i luoghi di ritrovo, gli esercizi commerciali, le strade, le piazze. Si tratta, in Italia e in Europa, di una convivenza in cui a quelle tradizionali si affiancano in misura crescente forme ed espressioni del sentimento religioso distinte e diffe-

renti, sotto il profilo non solo materiale, ma anche culturale – sul piano cioè della lingua, degli usi, dei costumi, dell'*ethos* e del culto.

Questa novità non poteva non suscitare più di un interrogativo sul destino della religiosità e delle religioni nella società contemporanea, così come sulla loro rilevanza per la convivenza civile¹. Fra le altre cose, essa ha fatto emergere anche la necessità e l'urgenza di una revisione critica delle categorie di pensiero con le quali l'uomo europeo, dalla metà del Seicento in poi, ha preso a leggere, definire e valutare il fenomeno e l'esperienza religiosa².

2. Un primo versante del contributo di Guardini: la sua “critica della religiosità moderna”

Questa necessità e urgenza è il primo punto su cui la riflessione di Guardini, affidata a uno dei suoi studi più maturi, può offrire un contributo prezioso.

Nella prima parte di *Fenomenologia e teoria della religione*, il saggio che porta a sintesi la parte istituzionale dell'insegnamento svolto per più di quarant'anni dalla cattedra di *Filosofia della religione e Weltanschauung cristiana*, prima a Berlino, poi a Tubinga, infine a Monaco, Guardini svolge un'analisi delle modalità e delle forme in cui il fenomeno religioso può manifestarsi, e si è di fatto manifestato, nel corso della storia. Si tratta di una ricca fenomenologia dell'esperienza religiosa, interessante non solo per le varie forme recensite (l'esperienza del sacro; il carattere simbolico e la primordialità sorgiva delle cose; i processi generativi e i loro ordini; la non-autointelligibilità del mondo, dell'esistenza e dell'essere; l'esperienza del finito), ma anche per la rilevazione dei tratti essenziali del paradigma di lettura del fenomeno religioso, gradualmente configuratosi in epoca moderna. Si tratta, a giudizio dell'autore, di un paradigma riduttivo, risultante dalla combinazione fra una concezione della religiosità come fenomeno solo più “interiore”, privo di nessi con la concretezza del reale, e la convinzione della “secondarietà” del fenomeno religioso,

1 Mi limito a due soli esempi, particolarmente significativi per la loro collocazione temporale e i loro diversi contesti culturali: il dialogo, nei primi anni del nuovo secolo, fra il filosofo Habermas e l'allora cardinale Ratzinger (Habermas, Ratzinger, 2005); il discorso, nell'aprile di quest'anno, del presidente della Francia Macron ai vescovi della Conferenza episcopale francese (Collège des Bernardins, Parigi, 9 aprile 2018).

2 Per uno sguardo d'insieme al fenomeno della religiosità e delle religioni in età moderna e contemporanea e alle categorie di pensiero con cui è stato letto e compreso cfr. C. Taylor, 2009.

che non avrebbe consistenza e valore in sé, ma deriverebbe da altri fenomeni umani elementari (come l'istinto di conservazione, la paura, le proiezioni ideali e altro ancora). Esiti principali di tale processo: da un lato una "progressiva attenuazione del senso dell'essere" (Guardini, 1964, p. 211), che rende sempre più povera l'esperienza che l'uomo moderno e contemporaneo riesce a fare di sé e delle cose; dall'altro, un *habitus* e una mentalità che finiscono per considerare il fenomeno e l'interrogativo religioso come, in fondo, privi di significato, e perciò irrilevanti per l'esistenza umana³.

3. Il secondo versante del contributo di Guardini: un metodo di conoscenza più adeguato

Ma il contributo di Guardini non si ferma qui. La *pars construens* della sua indagine dapprima descrive i modi in cui l'esperienza religiosa è stata, lungo i secoli, elaborata nelle sue forme più significative e ricorrenti (la religione mitica, la religiosità della responsabilità spirituale, la religiosità monistica e quella sincretistica, l'elaborazione negativa dell'elemento religioso); poi si concentra sul rapporto fra esperienza religiosa e teoria, per verificare se, come e fino a che punto l'esperienza religiosa può essere pensata ed elaborata in immagini, concetti e argomentazioni.

Così facendo, egli giunge a delineare un metodo per accostare, guardare e conoscere il fenomeno e l'esperienza religiosi, più adeguato e comprensivo di quello diventato canonico per la modernità. Esso si compone di tre fattori. Il primo è l'atteggiamento autenticamente fenomenologico, nel quale è data la possibilità che il reale si manifesti nella sua propria e distintiva essenza e alterità rispetto al soggetto conoscente. Il secondo è l'apertura della sensibilità e della percezione al tratto "*welthaft*" di ogni cosa e del reale: cioè a quella dimensione di "totalità" e di "mondo", che entra a costituire ogni ente o ambito di realtà particolare, insieme – e non in opposizione – a ciò che lo caratterizza nella sua essenza più specifica. Il terzo è la cura per il dispiegamento del conoscere fino al limite ultimo cui la *vis*, l'energia della ragione spinge il movimento dell'intelligenza. Nel caso del fenomeno e dell'esperienza religiosi ciò significa: fino al punto in cui la ragione giunge alle soglie della trascendenza – cioè a quei momenti o aspetti del reale e degli eventi, che rappresentano il punto

3 Non posso qui entrare più in dettaglio nella "critica della religiosità moderna" di Guardini. Sia consentito rinviare per questo a C. Fedeli, 2015, pp. 185-201.

in cui l'uomo può cercare di aprirsi un varco verso la trascendenza o, viceversa, il segno in cui questa gli si può rivelare.

4. La pertinenza per l'oggi della riflessione di Guardini

Quale contributo può offrire la riflessione di Guardini alla conoscenza e alla comprensione del fenomeno e dell'esperienza religiosa, nel "cambiamento d'epoca" in atto? Un contributo importante, per tre motivi.

In primo luogo essa invita a prendere in seria considerazione, come eredità preziosa, il patrimonio di esperienza e di saggezza religiosa che proviene sia dalla tradizione confessionale e culturale cui, come europei, apparteniamo, sia da altre e differenti tradizioni. Nell'introduzione di *Fenomenologia e teoria della religione*, Guardini parla espressamente di "una ricchezza di esperienze, un tesoro di intuizioni spirituali e una ricchezza di simboli significanti" (Guardini, 1964, 196), che caratterizzano la storia delle religioni e l'esperienza religiosa universale, sia prima della Rivelazione cristiana che in parallelo a essa. Questa sua osservazione, formulata alla fine degli anni Cinquanta, mi sembra conservi tutta la sua pertinenza anche per il presente, nel mutato contesto religioso e culturale determinato dalla globalizzazione.

Un secondo motivo consiste nel metodo di accostamento e di lettura del fenomeno religioso, che Guardini mette a punto attraverso la revisione critica del paradigma moderno. La *Premessa* al primo capitolo descrive con rigore in che cosa consiste l'atteggiamento veramente fenomenologico, al quale, più di ogni altra cosa, interessa, risalendo al di là degli schemi e dei giudizi già presenti nella mente, "tornare alle cose stesse" – nel nostro caso: al momento sorgivo del manifestarsi del divino e del processo conoscitivo che cerca di attingere in qualche modo la sua fisionomia. Con le sue parole:

Noi prendiamo la parola *fenomeno* nel suo significato originale: per ciò che *phainetai*, che appare.

Con ciò si dice anzitutto che qualcosa *appare*, si rende visibile, e visibile nel suo significato intelligibile. Poi: che *qualcosa* appare; ciò che si offre alla vista non è dunque un fantasma, ma è il chiarirsi di una essenza. Infine: che questo qualcosa ci viene incontro "da sé", e perciò, rispetto a chi vede, è indipendente. Tutti i tentativi di sbarazzarsi di questa obiettività naufragano contro l'immediata attestazione e richiesta della coscienza. Quanto sia grande l'obiettività, quanto addentro possa penetrare il vedere nel veduto, è un'altra questione (Guardini, 1964, p. 199).

Il terzo motivo ha più immediatamente a che fare con l'educazione e la pedagogia. Guardini conclude la fenomenologia dell'esperienza religiosa sottolineando l'*esistenzialità* e la *problematicità* di tale esperienza. L'intreccio di fattori che confluiscono in essa e l'ampiezza delle sue implicazioni per il conoscere, l'agire e la relazione dell'uomo con sé, con gli altri e con la realtà tutta fanno sì che anch'essa – come ogni altra esperienza umana – debba essere vagliata criticamente:

Il fenomeno religioso è molto complicato ed è ricolmo di tutta la problematica e, cioè, anche di tutta l'ambiguità dell'esistenza umana. Di tale ambiguità non si verrà mai a capo, se la si imputa al religioso in quanto tale e non si cerca invece di comprenderla a partire dalla situazione generale dell'uomo. Soprattutto se non si sta attenti a non incorrere nell'errore di far dipendere il significato del fenomeno dal modo in cui esso si verifica o addirittura da eventuali sue forme degeneri (Guardini, 1964, p. 253).

Il nostro tempo – sul quale incombono da una parte la minaccia del fanatismo religioso, dall'altra la diffusione di ciò che Del Noce definiva “irreligione naturale”⁴ – può trovare nella lezione di Guardini più di un'indicazione di metodo e di contenuto per accompagnare con tutta l'attenzione e la cura necessarie l'educazione del senso religioso e della religiosità fin dalla nascita, in ogni contesto di relazione o di attività e per tutte le età della vita.

Bibliografia

- Del Noce A. (1990⁴). *Il problema dell'ateismo*. Bologna: il Mulino.
- Fedeli C. (2015). Riscoprire il fenomeno e l'esperienza religiosa, al di là del paradigma moderno. Il contributo di Romano Guardini. *Pedagogia e Vita*, 73: 185-201.
- Francesco (2015). *Incontro con i rappresentanti del V Convegno Nazionale della Chiesa italiana*. Cattedrale di Santa Maria del Fiore, Firenze, 10 novembre 2015.
- Guardini R. (1964). Fenomenologia e teoria della religione. In Id., *Scritti filosofici*, II, a cura di G. Sommovilla. Milano: Fabbri, pp. 191-329 (ed. orig. 1958).
- Habermas J., Ratzinger J. (2005). *Ragione e fede in dialogo*, a cura di G. Bosetti. Venezia: Marsilio (ed. orig. 2005).
- Taylor C. (2009). *Letà secolare*. Ed. it. a cura di P. Costa. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 2007).

4 A. Del Noce, 1990, in particolare il capitolo quarto, “Appunti sulla irreligione occidentale”. La descrizione della “irreligione naturale” si trova alle pp. 293-294.

XI.

Religious diversities and cultural contexts: un progetto sperimentale nelle scuole di Puglia

Alberto Fornasari

Università di Bari

Introduzione

Come si configurano oggi i rapporti tra le varie religioni? Come stanno cambiando le religioni, in questo nostro tempo attraversato da profondi mutamenti? Come interpretare le grandi trasformazioni che rimescolano le carte, i territori e le identità, rompendo i legami tradizionali fra religione e cultura? Sono questi alcuni dei più significativi interrogativi che la dimensione religiosa pone oggi.

L'irrompere delle culture e delle religioni degli altri nel nostro vissuto quotidiano sta rendendo indifferibile un processo di comprensione del valore che il sacro assume nella vita di innumerevoli uomini e donne (Roy, 2009); spinge inoltre coloro che si occupano di educazione a ripensare ad un percorso formativo che includa, al di là delle appartenenze confessionali o religiose, o delle non-appartenenze, la conoscenza della religione e delle religioni.

Il ruolo della religione è infatti centrale nella costruzione della visione collettiva e individuale della realtà, così come lo è nei processi di identificazione e distinzione di individui e gruppi lungo il corso della storia e in spazi differenti.

Lavorare sull'educazione religiosa in termini di interculturalità significa appunto mettere in evidenza le categorie forti, portanti e qualificanti l'esperienza umana in prospettiva pedagogica (Santelli Beccegato, 2003).

Ai giovani di oggi sono necessarie competenze interculturali diffuse per poter interpretare il mondo pluriverso nel quale sono chiamati a vivere.

La costruzione di queste competenze passa attraverso la capacità di decentrare emotivamente e cognitivamente il proprio punto di vista e di riconoscere ad altri pari dignità e diritto di esistere (Sirna Terranova, 2007).

Solo la conoscenza può decostruire gli stereotipi (Genovese, 2003) che spesso accompagnano la percezione del fatto religioso altrui e, contemporaneamente, allentare la difesa talvolta acritica e dogmatica della propria religione vista in contrapposizione a quella altrui (Salvarani, 2006).

È tuttavia opportuno porre una questione preliminare: la crescente visibilità della religione, la sua sempre maggiore influenza sui *media* e la politica trovano corrispondenza in un reale incremento della pratica e della devozione?

Nell'ambiente universitario la ricerca ha intercettato i tanti interrogativi summenzionati cercando di fornire possibili modelli di educazione all'insegnamento delle religioni che consentano una visione plurale e rispettosa delle diversità (Fornasari, 2010).

Nella rivista "Method and Theory in the study of religion", della North America Association for the study of religion (2015) si trova una sezione monografica sull'insegnamento delle religioni nell'Asia meridionale; "Numen", la rivista dell'International Association for the History of Religion nel 2008 ha dedicato un *theme issue* all'insegnamento sulle religioni; in Italia "Studi e Materiali di Storia delle religioni" ha intitolato la *theme section* del 2009 "L'insegnamento della storia delle religioni in Europa tra scuola e università".

Nel 2007 sono stati pubblicati i "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools" (Osce, 2007), il cui obiettivo principale è quello di fornire agli stati membri dell'Osce, criteri giuridici e pedagogici per promuovere la conoscenza e lo studio delle religioni entro l'ambito dell'educazione interculturale.

Il Consiglio d'Europa nel 2008 ha pubblicato un libro bianco sul dialogo interculturale (*Living together as equals in dignity*) accompagnato da uno strumento giuridico in forma di raccomandazione ai ministri dell'educazione: Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale (Raccomandazione n.12, Strasburgo, dicembre 2008), un altro segnale rilevante dell'interesse europeo per questi temi educativi.

2. Un progetto sperimentale sull'educazione interculturale nelle scuole di Puglia

La Puglia, terra di esodi e di approdi, ha sempre visto come prioritaria nel suo territorio l'attività di sensibilizzazione alle diversità culturali attraverso la promozione del dialogo interculturale.

Il progetto di ricerca-azione qui riportato nasce dall'impegno e dalla capacità progettuale della sezione multiculturale della Biblioteca del Consiglio Regionale pugliese, del Laboratorio di Pedagogia Interculturale (coordinato dallo scrivente) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e del suo Gruppo di ricerca "Religionindialogo") d'intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.

La progettualità che ha coinvolto 14 Istituti Scolastici Superiori della re-

gione e 400 studenti rappresenta la prosecuzione di una serie di attività di educazione interculturale portate avanti negli anni.

L'ipotesi progettuale è nata con l'intenzione di valorizzare alcuni nuclei tematici presenti nelle diverse tradizioni religiose e di elaborare opportune piste didattiche a favore del dialogo interreligioso per le scuole facendo riferimento alle opportunità di consultazione dello Scaffale multiculturale presente presso la Sezione multiculturale della Biblioteca del Consiglio Regionale costantemente aggiornato con riviste e quotidiani stranieri. L'intento è stato quello di valorizzare molteplici nuclei tematici (l'incontro con la differenza come ricchezza e risorsa, la decostruzione di visioni etnocentriche e xenofobe, la sensibilizzazione interculturale e l'apertura al dialogo interreligioso) presenti nelle diverse tradizioni culturali e religiose per elaborare opportuni percorsi didattici interculturali per le scuole aderenti al progetto.

Le finalità del progetto sono state quelle di: incoraggiare l'interazione degli studenti per arricchirsi vicendevolmente e preparare il futuro cittadino del mondo (Mounier, 1962); comprendere la ricchezza del contributo delle religioni nello sviluppo sociale e culturale; riconoscere il valore dei testi e delle riviste di riferimento per una corretta interpretazione dei fatti; rafforzare il senso di appartenenza alla propria comunità e approfondire la propria specificità culturale (Cambi, 2012).

La metodologia del progetto (esplicitata nel successivo paragrafo) per le classi di scuola secondaria di II grado ha previsto: la lettura e l'analisi della rassegna stampa tematica, degli articoli di rivista e delle monografie di maggiore interesse (su integrazione, flussi migratori, rapporti tra diverse confessioni religiose) attraverso un dossier tematico "Terminus" aggiornato; lezioni frontali, laboratori, cineforum; incontri con esperti del settore; la compilazione di un questionario anonimo on-line per cercare di comprendere come le religioni siano percepite dai 400 adolescenti pugliesi campione della ricerca e come questi percepiscano il rapporto tra religioni e culture.

3. La metodologia

Il questionario semistrutturato fondato sulla ricerca basata sulla matrice dei dati (Trincherò, 2004) ha fornito, attraverso le risposte chiuse, una serie di dati quantitativi analizzati poi con il software SPSS (Barbaranelli, D'Olimpio, 2007). Sono state inserite solo 3 domande a risposta aperta.

I testi relativi alle domande a risposta aperta sono stati invece analizzati con il software Atlas.ti (Vardanega, 2008). Per quanto riguarda la dimensione qualitativa lo scrivente ha fatto riferimento alla Grounded Theory (GT).

La Grounded Theory (Tarozzi, 2008) è una metodologia sistematica nelle scienze sociali che basa la costruzione della teoria attraverso l'analisi dei dati.

La GT è molto diversa dal modello tradizionale di ricerca, in cui il ricercatore sceglie un quadro teorico esistente e solo allora raccoglie dati per mostrare come la teoria possa essere applicata o meno al fenomeno studiato.

Secondo la Grounded Theory, osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua (Corbin, Strauss, 1990). Il ricercatore scopre la teoria nel corso della ricerca empirica, e preferibilmente dovrebbe ignorare la preesistente letteratura sull'argomento, per non esserne condizionato. L'accento in questa tecnica viene quindi posto sui dati (si dice che "lascia parlare i dati"), piuttosto che sulle teorie, le quali derivano direttamente dall'analisi dei dati, che sono locali e contestuali. L'approccio è stato quindi il più possibile libero da pre-strutturazioni teoriche.

Sono state realizzate 3 fasi per la codifica e l'analisi dei dati. La Codifica Aperta, dove si è delineato un iniziale sistema di categorie aperto con la massima flessibilità. Da questa prima fase è nata una tassonomia di concetti e categorie. Il campionamento in questa fase è aperto (*open sampling*).

La Codifica Assiale, realizzata in seguito, più specifica: crea relazioni tra categorie secondo il modello paradigmatico (condizioni causali, fenomeno, contesto, condizioni intervenienti, strategie di azione o interazione, conseguenze). Questa fase chiarisce le relazioni tra fenomeni, concetti e categorie; ad esempio i "concetti" di una categoria possono essere "fenomeni" per un'altra, o "condizioni intervenienti" per un'altra ancora. Le relazioni sono verificate ripetutamente grazie al processo iterativo che prevede questo metodo, con un continuo spostamento tra il pensiero induttivo e quello deduttivo. Il campionamento è sistematico e finalizzato (*relational sampling*).

Infine la Codifica Selettiva, per individuare le categorie più generiche, astratte e predominanti (superordinate). È un livello superiore di astrattezza, che avvicina alla creazione delle teorie della ricerca. Questa fase ha previsto la costante annotazione di memo, o note del ricercatore, ai seguenti scopi: per fare ordine durante l'analisi; per aiutare la teorizzazione; per documentare le fasi intermedie della ricerca, ai fini della stesura del rapporto dettagliato di ricerca; ai fini della validità (Baldacci, 2001).

Il questionario si è strutturato su 18 domande (relative ai seguenti items: la percezione che i giovani studenti pugliesi hanno del rapporto tra religioni e culture; il concetto di laicità e la percezione se il nostro Paese sia un Paese laico o religioso; il ruolo della religione oggi; la differenza tra il concetto di religione e fondamentalismo religioso per una corretta lettura degli eventi di cronaca; la percezione del ruolo della donna nelle diverse religioni; l'opinione dei singoli

studenti parte del campione su come i valori religiosi possano influenzare i comportamenti del quotidiano; la percezione dell'Italia come Paese più o meno aperto al pluralismo religioso) oltre ai dati sociografici ed è stato compilato on-line utilizzando una piattaforma Moodle.

Conclusioni

Così come sostenuto da Bichi e Bignardi, cercare di comprendere la realtà dei giovani è un'operazione quanto mai complessa e, per molti versi, rischiosa. Su di essi si riflettono tutte le contraddizioni del nostro tempo e si estende minacciosa l'ombra del nichilismo. Gli strumenti di indagine, per quanto sofisticati, fanno fatica ad inquadrare un mondo, come quello giovanile, che sta vivendo profonde e rapide trasformazioni. Se poi l'oggetto specifico della ricerca assume come tematica il rapporto dei giovani con la fede, l'impresa appare ancora più ardua in quanto si tratta di declinare il vissuto dei giovani, già di per sé carico di non poche variabili, con una dimensione che per sua natura appartiene agli aspetti più intimi e profondi dell'esistenza umana, difficilmente codificabili o riducibili a categorie uniformi (Bichi, Bignardi, 2015). È quanto emerso in questi ultimi anni anche alla luce delle numerose riflessioni sul tema della sfida educativa. Comprendere i sentimenti, le visioni del mondo dei giovani e che si riferiscono alla loro credenza, ma anche alla concreta applicazione di questa visione nel quotidiano, nella sfera progettuale, nelle scelte di vita. Con l'insegnamento delle religioni, la scuola ha la grande occasione di aiutare a superare pregiudizi e stereotipi (Carozzi, 2008), di far maturare negli allievi la distinzione, irrinunciabile, tra conoscenza e fede. La diversità religiosa, che è attualmente un motivo caratterizzante dell'esperienza quotidiana degli alunni della scuola, deve rimanere tale, deve essere compresa, rispettata e salvaguardata come motivo di arricchimento per tutti (Ulivieri, Loiodice, 2017).

Bibliografia

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Barbaranelli C., D'Olimpio F. (2007). *Analisi dei dati con SPSS. Vol. 1: Le analisi di base*. Milano: Led.
- Bichi R., Bignardi P. (2015). *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bryman A. (1992). *Quantity and quality in social research*. London-New York: Routledge.

- Cambi F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Carozzi P.A. (2008). *Storia delle religioni: metodi e contributi della scuola italiana*. Milano: Chimera.
- Corbin J.M., Strauss A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1): 3-21.
- Council of Europe (2008). *Living together as equals in dignity*. Strasbourg.
- Fornasari A. (2010). L'educazione alle religioni: dinamiche e prospettive. Uno studio di caso: il Syllabus di Bradford. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, XII (n. 9). Bari: Progedit.
- Fornasari A. (2014). Il dialogo interreligioso: una sfida ai fondamentalismi. In M.T. Moscato, F. Arici, R. Gabbiadini (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Giorda M., Saggiore A. (2011). *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*. Bologna: EMI.
- Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori (2014). *Rapporto Giovani 2014*. Bologna: il Mulino.
- Mounier E. (1962). Révolution personaliste et communautaire. *Appendice de 1935*. In *Oeuvres*. Paris.
- OSCE (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE, Office for democratic institutions and human rights.
- Roy O. (2009). *La santa ignoranza. Religioni senza cultura*. Milano: Feltrinelli.
- Sabbatucci D. (1990). *La prospettiva storico-religiosa. Fede, religione e cultura*. Milano: Il Saggiatore.
- Saggiore A., Campiani A. (2009). L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa tra scuola e università. In *Studi e materiali di storia delle religioni* (Vol. 75, n. 2). Brescia: Morcelliana.
- Salvarani B. (2006). *Educare al pluralismo religioso*. Bologna: EMI.
- Santelli Beccagato L. (2003). *Interculturalità e Futuro*. Bari: Levante.
- Sirna Terranova C. (2007). *Pedagogia Interculturale*. Milano: Guerini.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: ELaterza.
- Ulivieri S., Loiodice I. (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.
- Vardanega A. (2008). *L'Analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*. Roma: Aracne.
- Vertecchi B. (1992). *Quantità e qualità nella ricerca didattica*. Firenze: La Nuova Italia.

XII.

Educare nel pluralismo religioso attraverso le molteplici vie del dialogo

Silvia Guetta
Università di Firenze

Introduzione

In considerazione di quanto affermato da Habermas (Habermas, 1987) nei riguardi del ruolo pubblico delle religioni nella società post-secolare si delinea la domanda: quale significato possono avere le religioni in ambito sociale, culturale, economico, sanitario, ma soprattutto educativo, per la costruzione di una società più aperta, comprensiva, impegnata nel contrastare le intolleranze e nel promuovere la cultura della cittadinanza democratica, pluralista e partecipata? Quale sguardo assume oggi la pedagogia quando vuole coinvolgere le religioni dentro il dibattito sulle diversità culturali e di opinione? Che significato rivestono per tutti coloro che desiderano mantenere o riscoprire le proprie appartenenze religiose e culturali, ricevere trattamenti sociali e civili differenti?

Per la loro ricchezza di significati e per i valori fondamentali che influenzano e orientano la vita di molti esseri umani, c'è un impellente e improcrastinabile bisogno di aprire gli spazi del dialogo e dell'incontro tra tradizioni religiose. Nel corso di questi ultimi decenni, diversamente da quello che la società secolarizzata sosteneva, si è delineato un crescente bisogno di considerare la presenza del "religioso" nella qualità di vita delle persone (Sacks, 2017). Non bisogna cadere nell'equivoco di identificare la religione, con una religione, nel caso italiano, con quella cattolica. Si tratta invece di comprendere come il riferimento alla dimensione spirituale e comunitaria organizzata intorno ad un credo, a rituali condivisi, alla tensione verso ulteriori dimensioni di senso dell'esistere, stia emergendo come aspetto vitale e creativo in contrasto con le grandi risposte date dalle scienze e dalle tecnologiche. Diventa sempre più urgente capire come l'educazione possa organizzarsi per costruire approcci metodologici capaci di promuovere un concreto pluralismo di tradizioni religiose, necessario per attivare forme concrete di reciproca e costruttiva conoscenza. Un'urgenza che richiama alla progettazione di strumenti capaci di sviluppare

dialogo e ascolto, come dispositivi efficaci per interrompere la catena di violenza alimentata spesso dal falso credere che la religione possa offrire valide giustificazioni per promuovere guerre, soprusi, violenze, segregazioni e la negazione dei diritti umani.

In considerazione di quanto premesso, il presente contributo focalizzerà l'attenzione sulle condizioni sociali, politiche e culturali che vivono le differenti comunità religiose in Italia e presenterà una esperienza di formazione al dialogo interreligioso che ha coinvolto studenti liceali e universitari.

1. La strada verso la libertà

Le politiche sulla libertà religiosa non interessano solo coloro che appartengono a comunità di fede. Esse hanno ragione di interessare la società civile nella sua complessità perché la questione riguarda sia il mantenimento dei principi democratici, che l'affermazione della libertà di coscienza. Apparentemente lontana dalle questioni di quotidiana amministrazione politica e di impegno per la formazione delle giovani generazioni, il tema della libertà religiosa in Italia, viene escluso dal dibattito e intenzionalmente non ritenuta una tematica prioritaria e necessaria per realizzare un efficace e sostenibile dialogo tra le culture. La mancanza di una legge esaustiva riguardo la libertà religiosa, genera una sorta di conflitto con l'articolo 3 della Costituzione italiana¹. Pur affermando il principio della pari dignità sociale per tutti i cittadini, non vengono realizzate azioni politiche e giuridiche a garanzia e conferma che non esistono distinzioni o differenze tra le religioni.

È necessario considerare che le questioni sulla legittimazione politica del pluralismo religioso e una conseguente legge che ponga sullo stesso piano le differenti comunità di credenti, confermi la volontà costituzionale di raggiungere pienamente l'uguaglianza dei diritti e il rispetto per le diversità. Queste prime considerazioni conducono, con sempre maggior urgenza, ad interrogarsi sulla corrispondenza tra le questioni religiose non in senso teologico, questo è rimandato alle singole tradizioni, ma in senso sociale, politico, culturale e sicuramente educativo. Le libertà di opinione e di esercizio della fede, hanno infatti una valenza che rimanda a percorsi storici ed attuali spesso poco conside-

1 Art. 3 Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

rati come aspetti fondanti della società democratica. La Costituzione italiana non si esprime chiaramente sul concetto di libertà di coscienza. Riferirsi a questa, invece, sarebbe una garanzia sia per i credenti che per i non credenti.

Offuscare le dinamiche relative alla storia sociale delle religioni sul territorio italiano impedisce che venga fatta luce su un retroterra secolare di intolleranza e di prevaricazione di poteri. Una negazione che pone degli ostacoli alla realizzazione di un dialogo aperto e paritario tra le differenti appartenenze. Considerare la necessità di riflettere sul sistema con il quale le differenti religioni trovano lo spazio del dialogo e dell'incontro dentro un apparato che ne garantisca il pari riconoscimento di fronte alla legge, è di aiuto e di supporto per lo sviluppo di una prospettiva più articolata del dibattito su integrazione e inclusione sociale. Considerare i punti di vista delle credenze favorisce la decostruzione di forme antiche e sommerse di intolleranze, pregiudizi, ignoranze e prevaricazione di poteri (Sacks, 2004).

Le questioni sulla libertà religiosa sono quindi complesse e ricche di riferimenti disciplinari. È per questo motivo che la possibilità di discuterne attraverso differenti prospettive, prepara le nuove generazioni ad utilizzare dispositivi e strumenti di comprensione della realtà che trascendono la dimensione del presente, del conformismo e della dipendenza da un'unica verità.

Una società che voglia riconoscersi pienamente democratica ha quindi il dovere e il compito di dare spazio a ogni forma di espressione di coscienza che sia rispettosa della salvaguardia dei diritti umani e che collabori alla realizzazione di una società del reciproco rispetto, dell'uguaglianza dei diritti. Come dimostrano le recenti politiche internazionali dell'Unione Europea e della Nazioni Unite attraverso l'UNESCO, le tradizioni religiose, possono offrire un alimento importante per lo sviluppo di un pensiero laico, pluralista e decentrato (Guetta, 2015). La mancanza di questa consapevolezza è data spesso dalla presenza, sul territorio di una tradizione religiosa considerata "superiore" alle altre, o riconosciuta come depositaria di un rapporto privilegiato con le autorità statali rispetto alle altre.

In Italia la questione è oggetto di dibattito da molti anni. Essa ha preso avvio già durante il periodo risorgimentale cogliendo le nuove implicazioni di secolarizzazione e stato laico diffuse dalle idee illuministe ed arrivate sulla penisola con l'invasione napoleonica del triennio 1796-1799. Anni importanti e di grandi cambiamenti che hanno alimentato e legittimato un nuovo percorso del riconoscimento dei diritti civili e politici, alle minoranze religiose ebraica e valdese. Gli anni successivi all'ondata rivoluzionaria francese, benché caratterizzati dalle ferme imposizioni di ritorno a forme di *Ancien Regime*, sono stati fondamentali per la maturazione di un pensiero laico portatore di riforme

importanti sul piano dell'emancipazione delle comunità religiose acattoliche presenti. Rientrano infatti nello Statuto Albertino del 1848 le *Lettere Patenti* che riconoscevano prima ai Valdesi (17 febbraio) e poi agli Ebrei (29 marzo) i diritti sopra ricordati (Di Porto, 1998). Una scelta politica innovativa che ha aperto molteplici cambiamenti sia all'interno della società piemontese in generale che delle due realtà religiose in particolare. Il 1848 ha dato inizio ad un dibattito per la libertà di coscienza, di culto, di pensiero e di espressione che ha attraversato l'evolversi e la maturazione del pensiero liberale risorgimentale per andarsi poi a scontrare e chiudere con le scelte fasciste del Concordato del 1929 e le umilianti leggi razziste contro gli ebrei del 1938. Gli anni che vanno dal 1938 fino alla Costituzione italiana, caratterizzati dalla legittimità di una legge che tornava ad emarginare fino a discriminare, perseguire, deportare ed eliminare coloro che erano di tradizioni e fede diversa, testimoniano il bisogno di comprendere come la non soluzione del problema possa lasciare aperte le porte della disegualianza e del mancato riconoscimento dei diritti delle minoranze.

Può essere di aiuto ricordare come, con il Concordato del 1929 si apra un rapporto specifico e completamente nuovo nei rapporti tra Stato e Chiesa e, conseguentemente con le altre confessioni religiose. Un rapporto che cerca una soluzione all'interno della Costituzione con gli articoli 7 e 8². Tuttavia gli articoli mostrano come la legislazione sulle questioni religiose dipenda da leggi, interpretazioni, volontà molteplici. Sicuramente l'art. 8 si spingeva ben oltre quanto considerato ammissibile all'interno del dibattito religioso dell'epoca. Alberto Melloni (Melloni, 2013) sostiene che nell'art. 8 sono state inserite delle possibilità di riconoscimento che per quel periodo storico rappresentavano una grande novità. Si decide di mettere la garanzia dell'intesa come

2 Costituzione della Repubblica Italiana, Art.7 - Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale. Art. 8 - Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze. L'art. 8 è stato il compromesso (è da ricordare l'astensione del PCI) per inserire il Concordato fascista nella Costituzione. Revisione del Concordato del 1984 la Religione cattolica non è stata più Religione di Stato e l'insegnamento della RC è diventato facoltativo, ma la disparità nel rapporto tra la religione cattolica e le altre fedi si è mantenuto.

strumento di simile parità tra il sistema concordatario e quello dell'intesa. Il primo, attento a garantire il rapporti tra Stato e Chiesa; l'altro stabilito per garantire un modello nuovo di interazione con le altre istituzioni religiose differenti da quella cattolica. Ogni Intesa, quindi, potrebbe forse essere considerata come un micro-concordato e questo mette in moto un sistema per il quale tutte le comunità religiose vogliono stipulare questa tipologia di accordo con lo Stato, perché questa rappresenta una modalità di riconoscimento pubblico e di legittimazione sociale. Con le Intese vengono pienamente garantiti i diritti come cittadino e come appartenente ad una specifica comunità di credenti con tradizioni, riti, usanze e azioni sociali specifiche.

Il sistema delle Intese scatena profonde contraddizioni in seno ai principi costituzionali. Una di queste contraddizioni è individuabile nelle procedure richieste alle comunità musulmane per identificare un'autorità capace di rappresentarle al tavolo delle trattative. Il sistema non assume, contrariamente a quanto è stato fatto per l'area cristiana, soprattutto protestante, l'ipotesi che ci possano essere differenti tipologie di comunità. Di fatto questa situazione, alquanto critica, se si considera anche la presenza numericamente alta dei fedeli distribuiti nelle differenti comunità islamiche, determina una lettura doppiamente distorta della realtà. Da una parte l'incapacità dei musulmani di trovare un referente capace di aprire il dialogo, dall'altra una visione estremamente riduttiva e monocolora del problema riconducibile all'idea che di islam ne esista uno solo (Naso, 2000). A queste percezioni sociali si aggiunge il fatto che, non essendoci intesa con il mondo islamico in Italia, una legge sulla libertà religiosa porterebbe beneficio solo ai musulmani. L'accettazione della rappresentatività da parte dello Stato è posta a garanzia della possibile apertura dell'iter dell'intesa stessa. L'interlocutore del mondo ebraico doveva essere uno e capace di mediare ogni diversità interna al gruppo, così come oggi è richiesto a mondo islamico di individuare un unico referente con cui stabilire l'accordo.

È necessario un nuovo impegno politico che deve essere supportato da un progetto per combattere l'analfabetismo religioso e la mancanza di una cultura del dialogo. È solo grazie alla possibilità di portare in dialogo fuori dal controllo dei referenti istituzionali religiosi, che è possibile dare a tutti gli strumenti per comprendere e considerare le potenzialità che possono attivarsi grazie al rapporto tra società civile e presenze comunitarie sul territorio.

Benché il panorama delle presenze religiose in Italia si sia articolato nel corso degli ultimi decenni in parallelo alla presenza di persone provenienti da differenti realtà etniche e nazionali, l'assetto delle relazioni tra Stato e confessioni religiose è oggi uno dei problemi che caratterizzano la nostra democrazia e che ancora non ha trovato una sua completa e soddisfacente soluzione (Ricca,

2004). La libertà di coscienza o libertà di culto oltre a riguardare questioni giuridiche, sociali e politiche, interessa, in senso più pratico, la sfera intima della personalità umana e di conseguenza le dinamiche relazionali ed educative ad essa collegata. Nel piccolo è la situazione concreta delle persone che spesso per le loro visibili o meno appartenenze a comunità di fede, percepiscono un sentire comune che differenzia ed esclude. La mancanza della libertà religiosa porta ad una limitazione di libertà non solo di coloro che vivono una situazione discriminante in conseguenza del mancato riconoscimento da parte dello Stato della comunità religiosa, ma anche di coloro che non ne sono colpiti perché non vedono realizzarsi a pieno i diritti dei principi democratici che in grado di prevenire razzismi, antisemitismi e xenofobia. La limitazione al riconoscimento della libertà religiosa, allo sviluppo della società laica e l'affermazione che è solo attraverso la stipula dell'Intesa che ti viene riconosciuto il diritto di esistere, rappresenta una prassi sicuramente lontana dai principi e dai valori di una società che pone i cittadini uguali di fronte alla legge. Il sistema dell'Intesa come condizione giuridica stabilita dallo stato per regolamentare il rapporto con le comunità di credenti acattoliche, come stabilito nell'art. 8 della Costituzione, continua ad affermare oltre che la disparità dei rapporti anche la separazione interna tra le fedi e lo scarso interesse politico per la costruzione del dialogo.

Così come negli anni della Costituzione (1948) e poi dell'enciclica della *Nostra Aetate* (1965) (Melloni, 2013) non potevano essere previsti i grandi cambiamenti della geografia religiosa italiana venutasi a delineare nel corso di questi ultimi anni, così anche oggi risulta difficile ipotizzare quale futuro si realizzerà, alla luce dei grandi spostamenti di gruppi di persone e del diffondersi di incontri tra tradizioni e bisogni spirituali differenti, il nuovo atlante delle religioni in Italia (Pace, 2013). La libertà religiosa non è qualcosa che può essere concessa in nome della religione perché interessa una particolare comunità. Piuttosto in una prospettiva che voglia riconoscersi pienamente laica viene avvertito il bisogno di un aumento culturale che offra un libero ed egualitario sviluppo dei saperi, dei luoghi dove questo possa avvenire, delle produzioni che possano circolare e offrire come strumento di arricchimento e di riflessione transdisciplinare. È infatti nella garanzia della libertà di opinione e di pensiero che si ritiene possano svilupparsi i nuovi saperi di un umanesimo planetario capace di comunicare e offrire argomenti per lo sviluppo di saperi complessi variamente costruiti, capaci di parlare e comunicare con culture di tutte le tradizioni e di tutte le provenienze (Tozzi, Macrì, Parisi, 2011).

3. L'esperienza sul territorio: alla ricerca dei contenuti per il dialogo

Durante l'anno accademico 2017-2018 sono stati molti i progetti di alternanza scuola-lavoro attivati grazie al coinvolgimento diretto dei tirocinanti del dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia del Centro per l'UNESCO di Firenze. Uno di questi realizzato all'interno del corso universitario di *"Pedagogia della Gestione dei Conflitti"* si è caratterizzato come "Laboratorio sul Dialogo Interreligioso". L'attività ha interessato, oltre a cinque tirocinanti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, circa cinquanta studenti del terzo e quarto anno del Liceo Machiavelli-Capponi, tre classi dell'ISIS Galileo Galilei di Firenze e alcuni studenti dell'università americana Syracuse University impegnati in un percorso di stage di fine semestre. Il percorso, coordinato dalla sottoscritta, era stato progettato con i tirocinanti che hanno poi organizzato e condotto gli incontri.

Durante il percorso formativo sono state svolte alcune lezioni frontali dove agli studenti è stato presentato il significato dell'evoluzione dell'importanza per l'UNESCO dell'impegno delle religioni per lo sviluppo della cultura di pace; quali sono le differenti accezioni del dialogo interreligioso; alcune indicazioni per rendere concrete e progettuali le conoscenze apprese. La metodologia degli incontri era basata su un approccio partecipativo ed esplorativo. Le domande e le ricerche personalizzate, oltre alla condivisione delle differenti appartenenze, numerose sia a scuola che all'università, sono state accolte dai gruppi. Il percorso ha inoltre previsto l'intervento di esperti su temi specifici e trasversali, come la filosofia del dialogo, l'importanza della simbologia e della ritualità, l'impegno delle comunità religiose sul territorio fiorentino.

Gli studenti sono stati suddivisi in tre gruppi, ognuno dei quali ha approfondito un focus specifico rispetto agli obiettivi da raggiungere. La scelta dei focus è avvenuta considerando anche il possibile utilizzo degli strumenti informatici e comunicativi. Gli studenti delle scuole superiori di secondo grado erano infatti seguiti e accompagnati nel percorso dai tirocinanti che preparavano con loro i percorsi da esplorare, come realizzare la documentazione attraverso le foto, le interviste, le ricerche su materiali cartacei e on line.

Corsi introduttivi svolti con giornalisti ed esperti informatici hanno sostenuto la preparazione delle domande da porre durante le interviste ai testimoni privilegiati delle comunità religiose visitate. Nel complesso è stato dedicato un tempo piuttosto lungo per la preparazione di questionari esplorativi e indagativi sulla presenza dei luoghi di culto a Firenze, la loro entità numerica e la concreta e attiva partecipazione allo sviluppo della società civile. L'esplorazione sul territorio delle presenze religiose, ha richiesto che venisse subito realizzata una mappatura capace di evidenziare, anche per l'effettiva realizzazione

del progetto stesso, la presenza sul territorio fiorentino di comunità religiose non solo cattoliche. Ogni lavoro di approfondimento è nato dall'interesse del gruppo ad approfondire qualche specifico aspetto. Questo passaggio è stato essenziale per far sì che la loro collaborazione fosse percepita e vissuta come parte del loro percorso di crescita personale.

Il gruppo di lavoro organizzativo composto anche dai tirocinanti dell'Università di Firenze e del Centro per l'UNESCO di Firenze si è occupato di stabilire contatti con i seguenti luoghi di culto al fine di organizzare gli incontri con gli studenti e aprire una rete di collaborazione con la Chiesa Valdese presso Via Pier Antonio Micheli, 26; la Chiesa Ortodossa Russa in Via Leone X, 8; la Sinagoga in Via Luigi Carlo Farini, 4; la Moschea in Borgo Allegrì, 62-64 r; il Tempio per la Pace presso le aule dell'Università di Firenze e alla Biblioteca delle Oblate dove si svolge mensilmente la meditazione laica. Gli incontri hanno stimolato gli studenti a scoprire prospettive inedite e interessanti attraverso cui progettare percorsi educativi, formativi e di sostegno alla comunità. In questo senso si è voluto indagare come e con quale efficacia queste comunità si organizzano, convivono e si attivano per il miglioramento della qualità della vita del territorio. Questo obiettivo va oltre i possibili conflitti rispetto alle credenze delle singole religioni e cerca un punto di incontro comune che faccia conoscere, confrontare e collaborare le diverse religioni, lavorando insieme verso una comune visione di pace e solidarietà e verso un miglioramento dei servizi offerti alla comunità.

Lo svolgimento di questo laboratorio ha permesso di avvicinare gli studenti a temi da loro prima mai affrontati, o eventualmente solo sfiorati, mettendoli in gioco in prima persona e rendendoli soggetti attivi della ricerca. I percorsi svolti dagli studenti sono stati infine presentati ad Assisi, nel mese di maggio, all'interno di una giornata per il dialogo interreligioso organizzata dal Centro Franciscano per il Dialogo, l'Amicizia Ebraico-Cristiana di Livorno, il Comune di Assisi e il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. L'esperienza didattica e formativa ha permesso ai partecipanti di riflettere sulla centralità del dialogo interreligioso come opportunità di riconoscimento delle ricchezze di saperi offerte dalle differenti tradizioni e di comprenderne i riferimenti culturali presenti nelle società.

Bibliografia

- Cambi F. (ed.) (2007). *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.
- De Gregorio L. (ed.) (2011). *Il cammino della laicità*. Bologna: Il Mulino.
- Di Porto B. (1998). Valdesi ed Ebrei, le due storiche minoranze religiose dal Risorgimento alla Repubblica. *Rassegna Mensile d'Israel*, 64, 1: 7-12.
- Disegni D. (1983). *Ebraismo e libertà religiosa in Italia. Dal diritto all'uguaglianza al diritto alla diversità*. Torino: Einaudi.
- Habermas J. (1987). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi inter-religiosi e sviluppo della cultura di pace*. Milano. FrancoAngeli.
- Israel G. (2002). *La questione ebraica oggi. I nostri conti con il razzismo*. Bologna: Il Mulino.
- Melloni A. (2013). *Tutto e niente: I cristiani d'Italia alla prova della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Melloni A. (2014). *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Naso P. (2000). *Il mosaico della fede. Le religioni degli italiani*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Pace E. (ed.) (2013). *Le religioni nell'Italia che cambia. Mappe e bussole*. Roma: Carocci.
- Piussi A. M. (ed.) (1997). *E li insegnerai ai tuoi figli. Educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*. Firenze: Giuntina.
- Ricca M. (2004). *Le religioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Sacks J. (2003). *La dignità della differenza. Come evitare lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.
- Sacks J. (2017). *Non nel nome di Dio. Confrontarsi con la violenza religiosa*. Firenze: Giuntina.
- Tozzi V., Macrì G., Parisi M. (2011). *Proposta di riflessione per l'emanazione di una legge generale sulle libertà religiose*. Torino: Giappichelli.
- Zagrebel'sky G. (2011). *Scambiarsi la veste. Stato e Chiesa al governo dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.

XIII.

Rigenerazione personale e sociale nei laboratori con donne migranti

Marisa Musaio
Università Cattolica di Milano

Introduzione

Alla luce del continuo esodo di persone in fuga da zone di guerra, violenza e povertà, nello scenario definito come «era delle migrazioni» (Ricoeur, 2013; Castle, Miller, 2012), la persona migrante rischia di essere svilita ulteriormente se vista soltanto come fonte di emergenza, se identificata con una problematicità da arginare e gestire. Il rischio è di smarrire le possibilità di rielaborazione personale e sociale che possono sprigionarsi all'interno della condizione migrante, per chiunque si trovi a viverla. A tale condizione occorre guardare per farsi soggetti accompagnatori di percorsi di promozione umana e culturale a partire dalle differenze. Prendendo avvio da tali assunti, il contributo si sofferma sulla condizione delle donne migranti come soggetto protagonista dei fenomeni migratori recenti, titolari di un ruolo educativo e sociale decisivo, di processi di autoconsapevolezza, di “rigenerazione” di relazioni, legami e valori sociali (Scabini, Rossi, 2017; Smith, Peters, Senge, 2017; Bramanti, 2004). Accompagnate all'interno di percorsi laboratoriali, le donne migranti risultano al centro delle pratiche interculturali, a riconferma delle rilevazioni già da tempo sviluppate dalla riflessione pedagogica (Ulivieri, 2004; Cambi, Campani, Ulivieri, 2003), e soprattutto al centro di una “filosofia della migrazione” (Di Cesare, 2017), oggi necessaria per comprendere una condizione che non è solo di altri, di colei o colui accusati spesso di essere fuori posto, ma di tutti, in quanto soggetti chiamati all'esercizio della *prossimità* e ad una “prospettiva del coabitare”.

1. La differenza: potenzialità e rischi della relazione all'altro

Come intenzionalità educativa diretta a saper ‘abitare’ lo spazio del “tra” le culture (Julienne, 2016, 94-95) come spazio psicologico, relazionale, della sensi-

bilità, dell'impegno culturale e sociale, dell'incontro e della comprensione, l'intercultura è la sintesi di *categorie* e di *pratiche* per riconoscere il valore racchiuso nelle "differenze". Stretto ancora tra pregiudizi e distanze rispetto agli altri, tale valore risente delle difficoltà connesse alla relazione con l'altro. Come afferma Luce Irigaray accostare "la questione dell'altro in quanto altro" significa riconoscere la relazione sempre fragile e mutevole del "tra noi", che "non è mai propria di qualcuno, non è mai appropriabile da uno solo. Esiste tra l'uno e l'altro, è creata e custodita dai due" (Irigaray, 2013, p. 14). Ecco perché le relazioni con la differenza mantengono il mondo in una condizione al tempo stesso aperta e strutturata. Con le parole della Irigaray affermiamo: "Il fatto che non sarò mai in grado di appropriarmi completamente dell'altro e che l'altro non sarà mai in grado di appropriarsi completamente di me, mantiene il soggetto e il proprio mondo insieme chiuso e aperto. Aperto perché l'altro nella sua differenza mi rimane inaccessibile, perché lui, o lei, rappresenta un aldilà rispetto al mio io, a me, al mio, un al di là qui presente accanto o di fronte a me. Chiuso perché, attraverso il rispetto dell'inaccessibilità, della trascendenza dell'altro, sottopongo me stessa (o) e il mio mondo, al negativo, per preservare la dualità dei soggetti e dei mondi di presenza" (p. 23).

Nell'alternanza tra apertura e chiusura verso l'altro, siamo chiamati ad esercitare lo *sguardo allargato dell'incontro*, per promuovere la *riemersione* delle differenze e delle potenzialità che il viaggio migratorio rischia di annullare. In tal senso le differenze si delineano come *laboratorio* di carattere *antropologico, etico, formativo*, per realizzare vicinanza, per inaugurare un impianto valoriale con al centro alcuni nuclei fondanti: il rimando all'*alterità*, la *relazione*, la ricerca di *prossimità*, il *riconoscimento* fra esseri umani (Botturi, 2014, 35-49). Questi fondamenti dell'intercultura rappresentano il "molto che non viene chiesto" ai migranti, l'"eccedenza dell'umano" in termini di differenza interculturale che occorre saper intercettare. Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun, quanto descrive le esperienze maturate nel corso del suo lavoro di consulenza psicologica per gli immigrati a Parigi, durante gli anni settanta, afferma: "A queste persone che vengono strappate alla loro terra, alla loro famiglia, alla loro cultura, viene richiesta soltanto la forza lavoro. Il resto, non lo si vuol sapere. Ma il resto è molto..." (Ben Jelloun, 1977, 1988, p. 1). È esattamente al "molto" di questa differenza che bisogna saper guardare al fine di non lasciare inascoltato il "molto" che le donne hanno da dire e a cui occorre dar voce attraverso esperienze di condivisione laboratoriale che consentono di assumere la differenza non in generale ma nella traduzione in esperienze e iniziative per la promozione del loro protagonismo.

2. Le donne come protagoniste dell'intercultura

Le dinamiche a livello mondiale registrano la presenza sempre più massiccia dei processi di “femminilizzazione dei flussi migratori” (Shekhawat, Del Re, 2018; Morrison, Schiff, Sjöblom, 2007; Tognetti Bordogna, 2012). Rispetto al passato, le donne non si muovono soltanto in relazione al ricongiungimento familiare o al seguito dell'uomo, ma sempre più come donne capofila di un progetto migratorio. Le categorie interpretative interculturali sono pertanto da rivedere in considerazione di un soggetto che non risulta necessariamente marginale, ma potenzialmente proiettato verso un'esperienza arricchente per sé, per la propria famiglia e per la società ospitante, anche in considerazione di un'esperienza di viaggio che la donna compie (Ulivieri, 2012) e che risulta metafora di *un viaggio interiore* intorno ai dinamismi della propria “umanità al femminile”, espressione sia di bisogni e difficoltà, sia come ricerca di opportunità. Oltre che essere proiezione della donna verso la propria soggettività (Pace, p. 138), il viaggio risulta manifestazione di un cammino universale delle donne verso il riconoscimento come soggetti titolari di diritti al pari degli altri esseri umani. Soggetti vulnerabili e al tempo stesso protagoniste di intercultura, risultano inoltre promotrici di cura e benessere della famiglia.

Dotate di capacità di resilienza, di adattamento ai cambiamenti e agli eventi traumatici, sanno riorganizzarsi, assolvere il ruolo di promotrici di sviluppo umano per sé e per gli altri, delineandosi come protagoniste della rete di cura globale (*global care chain*)¹ per via del compito sociale svolto nella cura di bambini e anziani, e per la centralità nelle professioni di cura e sociosanitarie.

Il loro profilo sperimentale di vita diviene pertanto espressione del *rapporto tra cultura e differenza* inteso non in modo astratto, ma incarnato in persone, profili, in vissuti che accompagnano il viaggio migrante (Musaio, 2018), delineandolo come esperienza dall'alta valenza esistenziale e umana.

1 Secondo i più recenti dati Onu, tra il 2000 e il 2015 il numero di donne in movimento è aumentato di oltre 32 milioni, costituendo quasi la metà di tutti i migranti a livello internazionale. La migrazione femminile è da esplorare nelle intersezioni tra la mobilità delle donne, processi di autoconsapevolezza, attenzione alle migrazioni di genere, dinamiche della “global care chain”, che rispecchia gli obiettivi dell'agenda 2030 e la Strategia globale per la promozione della salute di donne, bambini e adolescenti, e di coloro che vivono in contesti di emergenza o di migrazione, affinché possano accedere alla cura, ovunque essi si trovino, cfr., R. Zavoretti, J. Tronto (2017), “Beyond the Global Care Chain: Boundaries, Institutions and Ethics of Care”, in *Ethics and Social Welfare*, 11, 199: 212.

3. L'esperienza laboratoriale con le donne migranti

Il tema della differenza, nucleo centrale e banco di prova dell'educazione interculturale, rischia di divenire un luogo comune se non risulta declinato in uno *sguardo sulle persone* e sull'*unicità* che ci consente di incontrare l'altro. Per queste ragioni il protagonismo femminile nelle migrazioni, va riletto in considerazione delle "voci" e dei numerosi *transiti esistenziali* che le donne vivono in vista dell'inserimento e dell'integrazione, mentre cercano di dare concretezza alle aspettative di una vita migliore. La sfida interculturale al femminile viene affrontata nella progettazione di contesti e iniziative quando le donne possono ritrovare almeno tre dimensioni cardine della propria esistenza:

- le "tracce" di sé e della propria autoconsapevolezza;
- le proprie potenzialità;
- le condizioni per un'autosostenibilità.

La promozione di tali dimensioni si attua all'interno dell'esperienza di laboratorio come:

- *spazio di espressione della soggettività*, custode di un "molto" in termini di vissuti, aspirazioni, aspettative, sogni di realizzazione, di profili di vita fragili e al tempo stesso resilienti e proiettati al continuo miglioramento di sé;
- *spazio di promozione del potenziale femminile*, come intreccio tra condizioni personali, potenzialità, creatività ed esercizio di attività per dar forma al proprio potenziale e rintracciare un proprio stile personale.

Come *spazio di espressione della soggettività*, il laboratorio implica un'*ermeneutica dei vissuti* finalizzata a dare ascolto e visibilità alla soggettività delle donne rintracciando storie, profili personali, a volte difficili, costellati da clandestinità, da instabilità dei legami affettivi, da sottoinquadramento professionale, influenza dei codici culturali originari.

Come *spazio di promozione del potenziale*, il laboratorio aiuta ad intrecciare la storia personale con percorsi di autoformazione, di messa in gioco di sé, con la riattivazione di dinamiche emotive, psichiche, relazionali, spesso non conosciute, ma che aiutano a riflettere sul proprio mondo interiore e su quali percorsi intraprendere per autosostenersi. Decisive in tal senso risultano oltre che la narrazione, anche le arti, per lo scambio di sensibilità, rappresentazioni simboliche, memorie, immaginazione, scoperta della creatività, per la decodifica di significati al femminile che altrimenti rimarrebbero sconosciuti alle stesse don-

ne, e che invece ne accrescono le capacità di integrazione (Aluffi Pentini, 2002, p. 6). Intrecciando *sensibilità, espressività e riflessività*, il laboratorio è sperimentazione e rivelazione di identità vulnerabili, spesso ignorate, condizionate o oppresse. Ma come protagoniste di intercultura le donne recuperano tali identità, dando voce alle differenze e “somiglianze” di un’*universalità dell’essere femminile*. In tal modo esse danno voce ad un’universalità del “doppio registro” per cui “Ogni cosa nell’esistenza della donna migrante vive di doppia vita, ogni cosa esiste nell’esperienza del *qui*, ma inevitabilmente in rapporto al *là*” (Bartoli, 2011, p. 299), ed è per tale ragione che le donne migranti risultano custodi di un “molto”, di una ricchezza umana e culturale da aiutare a rigenerarsi.

Bibliografia

- Aluffi Pentini A. (2002). *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*. Bergamo: Junior.
- Bartoli C. (2011). Figli di qui, con madri di altrove. In C. Carabini, D. De Rosa, C. Zarembo (eds.), *Voci di donne migranti*. Roma: Ediesse.
- Botturi F. (2014). Differenza, Relazione, Generazione. In D. Pagliacci (ed.), *Differenze e relazioni* (pp. 35-49). Roma: Aracne.
- Bramanti D., Tomisich M. (2004). Rigenerare i legami sociali: la mediazione in ambito comunitario. In E. Scabini, G. Rossi (eds.), *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie* (pp. 105-148). Milano: Vita e Pensiero.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (eds.) (2003). *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Castle S., Miller M. (2012). *L’era delle migrazioni: popoli in movimento nel mondo contemporaneo*. Bologna: Odoya.
- Cerrocchi L., Contini A.M. (eds.) (2011). *Culture migranti: luoghi fisici e mentali d’incontro*. Trento: Erickson.
- Colleen R. Marini-Maio N. (2011) (eds.). *Dramatic interactions: teaching languages, literatures, and cultures through theater: theoretical approaches and classroom practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Dervin F. Gross Z. (2016) (eds.). *Intercultural Competence in Education. Alternative Approaches for Different Times*. UK: Palgrave Macmillan.
- Di Cesare D. (2017). *Stranieri residenti: una filosofia della migrazione*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Galanti M.A. (2003). Donne migranti: spazi corporei e identità. In F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (eds.). *Donne migranti: verso nuovi percorsi culturali e formativi. I soggetti, i luoghi, le storie, le pratiche familiari e scolastiche* (pp. 117-142). Pisa: ETS.
- Gundara J.S. Portera A. (2008). *Theoretical reflections on intercultural education*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Irigaray L. (2012). *Au commencement, elle était* (trad. it. *All'inizio, lei era*. Milano, Bollati Boringhieri, 2013).
- Jullien F. (2016). *Accanto a lei. Presenza opaca, presenza intima*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lévinas E. (1999). *Il pensiero dell'altro: con un dialogo tra E. Levinas e P. Ricoeur*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Mariti C. (2003). *Donna migrante: il tempo della solitudine e dell'attesa*. Milano: FrancoAngeli.
- Morrison A. R., Schiff M., Sjöblom M. (2007). *The international migration of women*. Washington, DC: World Bank.
- Musaio M. (2018). I vissuti del migrante: educare ad approssimarsi all'altro nei contesti di integrazione interculturale. In E. Colombetti (ed.), *Il senso dell'altro* (pp. 63-90). Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2017). Società migrante e valori interculturali. In G. Mari, T. Pysiak, *Education, Society, Values. Educazione, Società, Valori* (pp. 53-71). Milano: EDUCatt.
- Nash E. J. (2015). *Intercultural Horizons Volume III: Intercultural Competence Key to the New Multicultural Societies of the Globalized World*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Pace R. (2012). Un viaggio al femminile. Voci e vissuti di donne in cerca di cittadinanza. In S. Ulivieri, R. Pace, *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano (pp. 137-161): FrancoAngeli.
- Pagliacci D. (2014). Differenza, alterità e distanza. In D. Pagliacci (ed.), *Differenze e relazioni* (pp. 11-31). Roma: Aracne.
- Ricoeur P. (2013). *Ermeneutica delle migrazioni: saggi, discorsi, contributi* (a cura di E. Boccali). Milano-Udine: Mimesis.
- Rovatti P. A. (2004) (ed.). *Scenari dell'alterità*. Milano: Bompiani.
- Scabini E., Rossi G. (2017) (ed.). *La natura dell'umana generazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Shekhawat S., De Re E. C. (2018). *Women and borders: refugees, migrants and communities*. London: I. B. Tauris.
- Smith B., Peters C., Senge N. (2017). *The Way of Generativity: From separation to resonance*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Todorov T. (2011). *Gli altri vivono in noi, e noi viviamo in loro: saggi 1983-2008*. Milano: Garzanti.
- Tognetti Bordogna M. (2012). *Donne e percorsi migratori: per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2012). Il viaggio come metafora formativa al femminile. In S. Ulivieri, R. Pace, *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria* (pp. 13-48). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2003). Donne migranti e memoria di sé. Genere etnia e formazione: una ricerca nell'area napoletana. In F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi* (pp. 241-277). Pisa: ETS.

XIV.

Pedagogia della differenza nella mediazione corporea

Alba Giovanna Anna Naccari
Università del "Foto italico", Roma

Argomento qui, in estrema sintesi, alcuni aspetti educativi relativi alla mediazione corporea per l'educazione interculturale. Con la definizione di mediazione corporea (Naccari 2012, Moliterni 2013) mi riferisco alle attività ludico-motorie intenzionalmente proposte con finalità non performative ma formative in un setting pedagogico specifico.

1. *Unitas Multiplex*

La definizione di Morin "Unitas Multiplex" indica molto bene la realtà degli esseri umani, accomunati da bisogni, desideri e aspirazioni simili, ma anche molto differenti tra loro per caratteristiche culturali e individuali. Come afferma lo stesso sociologo francese: "vi è una unità umana, vi è una diversità umana. [...] È l'unità umana che porta in sé i principi delle sue molteplici diversità. Comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità" (Morin 2001, p.56). Quanto argomenta Morin ha un valore profondamente pedagogico, l'accettazione dell'altro può passare attraverso la ricerca di ciò che può esserci di simile, ovvero la dimensione dell'*Unitas*; attraverso questa dimensione di accomunamento, inoltre, può essere più facile valorizzare anche ciò che c'è di differente, l'aspetto *multiplex*.

L'aspetto *multiplex* rinvia inevitabilmente alla strutturazione delle identità personali, di cui un denominatore fondamentale è l'appartenenza culturale. Oggi, "l'identità d'ogni persona è formata da una pluralità di elementi che determinano varie appartenenze" (Genovese, 2003, p.146). In generale, l'acquisizione dell'identità è un processo di tipo dinamico, che consente l'integrazione "di conoscenze, di sentimenti ed emozioni che portano ad un'incessante ristrutturazione del proprio sapere, delle proprie esperienze" (Ivi 148) e del modo di organizzarle; questo processo riflette l'unicità del percorso di ciascuna persona. In questa dinamica identitaria di appartenenze multiple, il dialogo,

l'autentica capacità di ascolto, l'apertura ad una civiltà plurale ed alla differenza si rivelano come le strategie più congrue per un confronto critico ma anche costruttivo con l'altro. Quest'ultimo nella sua differenza può consentire, se ce lo permettiamo, un rispecchiamento profondo cosicché "il cammino verso il diverso è il cammino verso noi stessi, è l'incontro con la nostra realtà profonda" (Canevaro-Chierigatti, 1999, pp.106-107), ovvero aspetti dell'*Unitas* che rischiamo di non vedere; senza con questo negare gli aspetti che rimangono comunque *differenti*.

La ricerca dell'*Unitas*, può agevolare un percorso educativo, orientato verso l'evoluzione della consapevolezza personale, e verso l'individuazione di valori transculturali, che inverta, o trasformi radicalmente dove possibile, "il processo ancora in atto che sembra spingersi sempre più verso il relativismo etico e assiologico, l'individualismo e l'edonismo" (Portera, 2013, p. 157).

2. Corporeità, differenza, relazione

Questa dinamica dialettica, tra ricerca e conoscenza di ciò che abbiamo in comune da un lato e confronto dialogico e critico con l'identità del diverso (nei suoi aspetti sia *Unitas* che *Multiplex*), può molto efficacemente essere indagata ed agevolata attraverso la mediazione corporea. Il corpo stesso esprime questi aspetti della persona nella morfologia e negli aspetti funzionali. Condividiamo gli aspetti essenziali e strutturali del bios del corpo, palesando anche caratteristiche somatiche e atteggiamenti culturali relativi al corporeo diversissimi tra loro. Il corpo, inoltre, manifesta una innegabile struttura relazionale, i diversi sensi ci mettono sempre e comunque in comunione con il mondo. "La dimensione della sensorialità lascia intravedere quasi un'ontologia [...] che privilegia l'accoglienza rispetto all'autosufficienza dell'essere" (Goffi., Piana, 2001, p. 60). Il *corpo proprio* determina in maniera imprescindibile la possibilità stessa della nostra presenza nel mondo e al mondo (Merleau Ponty, 2003), e sostanzia l'atteggiamento fondamentale (*Grundwort*) verso l'alterità dell'altro (Buber, 1993). Ancora, la relazione umana non può prescindere dalla componente non verbale della comunicazione, che completa e complica nello stesso tempo la comprensione interculturale (Portera, 2013, p. 79). Le indagini sui neuroni specchio testimoniano, poi, diversamente, l'imprescindibilità dell'ontologia relazionale così come è inscritta nelle differenti componenti corporee dell'umano.

Questi aspetti relazionali della corporeità, consapevolmente messi in gioco nella mediazione corporea, possono consentire di ricercare, sperimentare e co-

noscere sia ciò che c'è di simile, sia ciò che c'è di diverso tra gli esseri umani, così da comprenderlo meglio e forse arricchire di colori il mondo plurimo delle nostre appartenenze identitarie; qualunque sia l'appartenenza culturale all'interno del gruppo educativo. Il corpo ed il movimento, infatti, accorciano le distanze. La cosiddetta *matrice gruppale* si forma più velocemente e più intensamente che se attivata solo attraverso la comunicazione verbale (Bellia, 2001). Le attività ludico-motorie, se intenzionalmente proposte con queste finalità, accelerano con grande efficacia e semplicità i processi di condivisione empatica e la strutturazione di simpatia e buone relazioni gruppali al di là delle lingue, delle gestualità culturalmente connotate e delle nazionalità presenti.

La mediazione corporea si esplicita da un punto di vista didattico come mediatore attivo ed analogico (Moliterni, 2013). Ovvero come espressione gestuale simbolica, che coinvolge sia il movimento e il fare (mediatori attivi) sia i processi di significazione esperienziale ed i vissuti della persona (mediatori analogici). Dunque, attraverso i giochi-esercizi di attività motoria è possibile coinvolgere e mettere in gioco il mondo emotivo in sicurezza, poiché si gioca, dunque si mette in atto un "come se" simbolico che rinvia però a vissuti analoghi alla situazione vera rappresentata nel gioco (Naccari 2016). Il gioco esplicita così un valore evolutivo poiché intenzionalmente proposto e rielaborato come opportunità di consapevolezza e di cambiamento di sé.

Generalmente al termine di ciascun incontro un momento di rielaborazione e verbalizzazione dei vissuti (nelle varie lingue possibili, sempre sostenute dalla gestualità dell'unicità dei singoli), con la guida e la mediazione dell'educatore, consente di spiegarsi, capirsi, confrontarsi e fare memoria delle scoperte fatte. È questo un momento per fare tesoro di una regola del setting di mediazione corporea che è quella di sospendere il giudizio sia verso di sé che verso gli altri e di andare verso "il silenzio degli occhi" (Madre Teresa di Calcutta, 2003, p.19), ovvero occhi che guardano, appunto, non per giudicare, ma per porsi in ascolto dell'unicità dell'altro con il cuore.

3. La danza etnica per condividere ciò che abbiamo in comune

Tra le opportunità della mediazione corporea vi sono diverse forme e tipi di danza. La danza, così come l'arte in genere, è espressione delle forme primigenie della cultura, dunque l'aspetto *Unitas* dell'umanità. Ovvero quelle forme culturali che racchiudono ed esprimono l'universo simbolico dei significati condivisi dai popoli (Cassirer, 1968). Lingua, storia, scienza, religione ed arte, pur nella specificità e differenza che le contraddistinguono nelle diverse espres-

sioni e connotazioni delle comunità umane, mantengono strutture e caratteristiche comuni. L'arte si connota generalmente, ovunque, come espressione di ciò che viene percepito come bellezza e come manifestazione del mondo interno. La danza, tra le arti, sembra essere quella più evanescente poiché non lascia una traccia, ma proprio per questo sembra poter esprimere e permettere di condividere la complessità e la differenza dell'etereo mondo dell'esperienza interna (insieme *unitas e multiplex*), mettendo in comunicazione le persone al di là delle parole.

La specificità della danza etnica, come danza tradizionale e popolare insieme, permette di ritrovare forme simili di movimento nello spazio al di là della connotazione specificatamente culturale, forme che rinviano a significati e valori comuni. Per fare solo un esempio, "la disposizione spaziale dei danzatori più diffusa nella danza etnica è quella in cerchio. [...] – che è – uno dei simboli più antichi, presente in tutte le epoche ed in tutte le culture [...] In ebraico il termine *chag* che indica la danza in cerchio ha la medesima radice *-ch-g-g-* di festeggiare, esultare, celebrare e di altri termini che indicano il danzare" (Naccari, 2004, pp.94-95). In generale il cerchio è simbolo di unità, perfezione, totalità, ma anche di eguaglianza e democrazia. Il movimento circolare è considerato perfetto e immutabile, senza inizio né fine, anche perché somiglia al movimento dei pianeti. Come nell'immagine del mandala il cerchio rinvia alla corrispondenza tra macro e microcosmo (Jung, 1997, pp. 33-35). Ma ciò che più interessa sul piano del movimento, è che la danza in cerchio ha il potere di generare un senso di "condivisione qualitativa" (Von Laban), che permette a chi vi partecipa di provare velocemente un senso intimo di piacevole appartenenza in relazione alle presone con le quali danza e, nello stesso tempo, un andare verso un'attivazione emotiva comune (Naccari, 2016). Vi sono molti altri simboli e archetipi di movimento transculturali (Cr. Naccari 2004; 2017) che adesso non ho lo spazio di analizzare, ma ciò che mi preme sottolineare è appunto come i laboratori pedagogici impostati sulle danze etniche possano, se condotti in un setting congruo, permettere di scoprire forme, vissuti e valori comuni e accomunanti, senza appiattare o assimilare le differenze, ma proprio attraverso esse....

Per valorizzare la portata pedagogica ed interculturale dei laboratori di danza etnica, è possibile proporre alla fine di ciascun incontro *un'amplificazione culturale* degli archetipi e/o dei simboli danzati, ovvero raccontare alcuni miti e tradizioni connesse ad essi, così da permettere ai partecipanti di focalizzare, gli elementi simili e transculturali delle danze, insieme a quelli specifici di alcune collettività umane. Va da sé che ogni partecipante che conosca una danza del proprio paese di appartenenza la può proporre, magari dedicando ciascun

incontro ad una forma spaziale comune, sperimentata attraverso proposte culturali differenti, così da poter poi riflettere insieme sulle assonanze di significato, sulle differenze e sul modo personale e soggettivo di ciascuno di percepire il tutto.

Bibliografia

- Bartolini E. (2000). *Come sono belli i passi... La danza nella tradizione ebraica*. Milano: Ancora.
- Bellia V. (2001). *Dove danzavano gli sciamani*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico*, trad. it. Milano: San Paolo.
- Canevaro A., Chierregatti A. (1999). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Cassirer E. (1961-1966). *Filosofia delle forme simboliche*. 4° vol., trad. it. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1923-1929).
- Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna: Bononia University Press.
- Goffi T., Piana G. (2001). *Corso di Morale, Diakonia. Etica della persona*, vol. II. Brescia: Queriniana.
- Jung C.G. (1997). *Studi sull'alchimia. Opere*. vol. 13., trad. it. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. Orig. 1978).
- Madre Teresa (2003). *Breviario*. Bologna: Bompiani.
- Merleau Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*, trad. it. Milano: Bompiani (Ed. Orig. 1945).
- Moliterni P. (2013). *Didattica delle scienze motorie. Tra mediatori e integratori*. Roma: Armando.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. 1999).
- Naccari A.G.A. (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzavimentoterapia*. Perugia: Morlacchi.
- Naccari A.G.A. (ed.) (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica*. Milano: Guerini.
- Naccari A.G.A. (2016). *L'educazione emotiva nella mediazione corporea*. In A. Cunti (ed.), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (2017). Corporeità e transculturalità nella preghiera. Archetipi tra Cielo e Terra. In P. Dal Toso, D. Loro D. (eds.), *Educazione ed esperienza religiosa*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

XV.

Contesti multiculturali: ecomigranti tra cultura, religione e etnia

Rosella Persi
Università di Urbino

1. Migranti invisibili

La nostra società è sempre più una realtà multiculturale e multi-etnica, articolata in macrocategorie, alcune addirittura invisibili perché inglobate in altre tipologie più appariscenti e comunque più ricorrenti sui media.

Chi sono questi migranti invisibili? Sono coloro che, vittime di cambiamenti climatici, hanno avviato una migrazione dai luoghi abituali verso altri, generando la categoria migratoria più diffusa e numericamente imponente, cioè quella ambientale. Una vera piaga che non è destinata a sanarsi cosicché, stando alle previsioni dell'ONU per il 2050, i rifugiati per ragioni ambientali supereranno i 200 milioni di unità (ONU, 2002).

Ho parlato di rifugiati, ma la giurisprudenza internazionale non prevede il riconoscimento del diritto all'asilo per ragioni climatiche.

Di fatto un ecomigrante è colui che è costretto ad abbandonare il luogo di vita per sopravvenute emergenze ambientali, carestie, fame, malnutrizione, ma in senso più lato anche chi abbandona il proprio paese a seguito di un terremoto, alluvioni e frane, o per inasprimenti climatici: siccità, alluvioni, inondazioni, con perdita di raccolti, epidemie che riguardano soprattutto le fasce marginali dei deserti (come il Sahel) e i paesi dei monsoni, afflitti da siccità quando il monzone ritarda, e da devastanti precipitazioni quando la stagione delle piogge ingrossa i fiumi e genera straripamenti. In entrambi i casi c'è la perdita delle produzioni agricole, abitazioni, infrastrutture, accompagnata da vittime umane nell'immediato e nei tempi successivi (Myers, 1999).

Per tali ragioni la categoria degli ecomigranti è rappresentata da intere popolazioni che si muovono in massa, migliaia e migliaia di persone che comprendono anche le fasce di età più fragili: vecchi e numerosi bambini. Si muovono tutti, a differenza degli altri migranti che si spostano per ragioni economiche animati dalla ricerca del lavoro e di migliori condizioni di vita. Questi sono formati da adulti (per lo più uomini dal terzo mondo e donne dall'Eu-

ropa orientale) e seguono rotte piuttosto collaudate, mentre gli ecomigranti invadono paesi e territori appartenenti ad altre comunità, generando o rinfocolando conflitti, sicché essi si trovano al centro di guerre che si aggiungono alla dilagante crisi ambientale.

Non solo, ma questi sventurati, senza più patria e risorse, si trovano in uno stato di completa insicurezza per la mancanza di strutture organizzative pubbliche e private mirate all'assistenza e al soccorso.

È legittimo chiedersi perché di questo fenomeno così grave e esteso si parli poco e tanto meno se ne indagano le peculiarità, le dinamiche, le dimensioni e l'impatto sociale e ambientale prodotto dall'esodo.

Di qui la prima osservazione/risposta: perché non se ne sente discutere e comunque, quando accade, se ne parla occasionalmente, ignorando una questione che perdura per mesi, stagioni e spesso per diversi anni.

2. Ecomigranti climatici

La crisi ambientale quando è rapida (terremoti, eruzioni vulcaniche, frane estese e improvvise, vaste inondazioni) suscita un'emergenza locale, circoscritta a territori o regioni ben precise. Ma quando le cause sono climatiche, specialmente se contestualizzate nel recente cambiamento climatico del pianeta, la crisi ambientale è molto più estesa, graduale e progressiva, con contraccolpi sul piano sociale e con meccanismi complessi bisognosi di approfondimento, riflessione, interpretazione e soluzioni di lungo periodo (Persi, 2015).

Vi si associano processi di speculazione: ad esempio chi può cerca di comprare e accaparrare risorse alimentari e idriche, mentre chi è povero vende tutto quanto possiede e vive alla giornata. Non chi è ricco che continua a pianificare le sue azioni, ad acquistare e accantonare beni e quindi a trarre profitti da una emergenza socio-ambientale, grave e drammatica.

Oggi si preferisce parlare di migranti economici, ma questi spesso hanno avviato il processo migratorio dopo la perdita di suoli agrari o di quelli pastorali, dopo l'inaridimento delle sorgenti e fonti d'acqua, quindi per questioni ambientali.

Globalizzazione dei commerci, libero mercato, processi concorrenziali talora spietati aggiungono nuove criticità ad un ambiente già in crisi (French, 2000). Ad esempio grandi produzioni europee e asiatiche immesse, a basso costo, sui mercati africani hanno favorito l'abbandono agricolo e orticolo locale, ma anche il fallimento di una economia povera, fatta di piccole e piccolissime imprese. È quanto accaduto in diversi paesi africani raggiunti da grandi quan-

titativi di conserve, lavorate e inscatolate in Italia, ma con pomodori cinesi oppure con concentrati provenienti dall'estremo oriente: una filiera davvero insostenibile e fortemente destabilizzante nelle aree terminali (Liberti, 2017).

Di ecomigranti si parla poco e di conseguenza sul piano globale non si fa abbastanza.

A livello politico non c'è accordo sulla crisi del pianeta e sulle sue cause. La posizione recentemente assunta dagli Stati Uniti rispecchia questa condizione che è anche quella delle multinazionali e dei poteri economici più forti, che si rifiutano di riconoscere una responsabilità delle attività umane sul cambiamento climatico globale, preferendo assolvere gli uomini e incolpare la natura (Carley, Spapens, 2002).

Un esempio significativo è rappresentato dai bengalesi, che provengono da una terra distinta da continue e ricorrenti calamità ambientali, sicché rappresentano il terzo gruppo di immigrati in Italia, distinto da continua crescita. Essi abitualmente vengono considerati migranti economici, ma se si ricercano le cause vere della loro mobilità si scopre che questa è dettata da fenomeni ambientali, che sono per lo più gradualmente e lenti, ma ricorrenti e inesorabili.

La situazione non è molto dissimile da quella dell'Africa che, nonostante la presenza del Mediterraneo e forse proprio grazie a questo tramite, è sempre più vicina all'Italia, e che è distinta da un ritmo di crescita demografica al momento irrefrenabile, specialmente nella porzione transahariana.

I demografi fanno notare come in coincidenza di un conflitto bellico le nascite tendano a diminuire, ma tale corrispondenza non è altrettanto forte fra i disperati che emigrano per fame – una calamità per molti versi non dissimile dalla guerra – quindi la natalità si mantiene alta, quasi come antidoto alla mortalità infantile che in tali frangenti raggiunge i valori più alti. Le previsioni a lungo termine sottolineano l'inadeguatezza delle risorse ambientali nelle aree più povere del terzo, o quarto mondo, e quindi una crescente mobilità verso i paesi più vicini, ma soprattutto verso l'Europa che nella percezione africana rappresenta una terra di benessere e di alto tenore di vita.

3. Ecomigranti e genere

Un'ulteriore considerazione riguarda l'incidenza femminile tra gli ecomigranti. Nei paesi più poveri, infatti, chi provvede alla sopravvivenza quotidiana della famiglia è la donna. È lei che cerca e porta a casa l'acqua da pozzi e sorgenti lontane, che coltiva quanto possibile per la propria famiglia e per un piccolo mercato locale (baratto), che accudisce i figli e si prende cura degli anziani. Ma

se da un lato fornisce un contributo insostituibile alla sopravvivenza familiare e quindi è un punto di forza nelle migrazioni, dall'altro è anche colei che ne paga il prezzo più alto (Persi, 2017).

Infatti l'acqua, il cibo, il suolo coltivabile, il piccolo allevamento risentono fortemente del clima, e non solo, ma anche delle tradizioni locali. Alla donna viene negata l'istruzione e persino le attività sportive, come il nuoto o altre abilità, come quella di arrampicarsi sugli alberi, che nel caso di una inondazione può rappresentare la salvezza. Inoltre è lei che deve provvedere ai bambini e agli anziani e pertanto nell'emergenza, di solito non si salva proprio per provvedere e assolvere a questi ruoli. C'è infine il caso delle vedove che vengono discriminate, come in molte parti dell'India, per cui anche nella distribuzione di aiuti umanitari, spesso viene loro negato questo diritto. Sono sempre le donne, nella condizione di profughe ambientali, ad essere vittime frequenti di violenza, durante l'esodo: nei campi profughi, nei paesi di asilo, nelle periferie urbane e talora ad opera degli stessi consanguinei o di altri rifugiati e, sempre più, da parte di militari preposti all'ordine e alla pace. È di questi giorni la notizia di violenze e abusi subiti dalle donne siriane in cerca di aiuti alimentari.

Eppure sono proprio le donne che in questi quartieri degradati, veri e propri *slum*, cercano la via dell'inserimento, provvedendo un riparo per se stesse e per la famiglia, combattendo contro la scarsità di igiene, la povertà, l'insicurezza e la discriminazione da parte di quanti prima di loro si sono insediati in quei luoghi, sicché devono difendere se stesse e la propria famiglia nel/dal nuovo contesto ambientale e sociale per nulla accogliente o decisamente ostile.

Di fronte ad una emergenza ambientale il problema è duplice: per i luoghi che sono colpiti da una calamità e per i luoghi di arrivo – oltre che di transito – di queste masse, che inevitabilmente causano lì una nuova ed esplosiva emergenza alimentando le paure, la diffidenza e i casi di xenofobia.

4. Costruttori di intercultura

Visto che fare intercultura significa dare valore alla qualità delle relazioni e della vita in una società sempre più composita e interattiva, e non ricercare le differenze, potremmo e dovremmo riflettere sulle dinamiche che si intrecciano in queste situazioni dove persone con cultura e religione diverse, di fronte ad una calamità, si sostengono vicendevolmente e collaborano. Ma, paradossalmente, per l'approvvigionamento di un bene di sussistenza lottano le une contro le altre, anche quando sono accumulate dalla stessa cultura e religione.

Generalmente in questi casi si cerca di aiutarli nei luoghi del dramma, ma

anche a distanza è possibile fare qualcosa. Come pedagogisti abbiamo la possibilità di promuovere un lavoro di formazione con coloro che sono già in Italia e costituiscono un ponte tra la realtà lasciata e quella di arrivo, e perciò possono, a loro volta, diventare formatori e riferimenti preziosi e affidabili per i propri connazionali.

Gli obiettivi sono quelli di favorire il cambiamento del punto di vista, rivedere le proprie posizioni, trasformare la sensibilità di ognuno in una cultura dell'altro e dell'ambiente, riconoscere le diversità all'interno di un'unica umanità e dare a tutti pari opportunità. Questo significa assicurare loro visibilità e sicurezza, nonché una prospettiva di vita aperta all'inclusione.

Ma l'obiettivo primo, e più generale, è quello di promuovere una coscienza ambientale premessa indispensabile per conoscere e rispettare i valori della tradizione e la cura del nuovo ambiente in un quadro di solidarietà, di possibili visioni e condivisioni, nonché di auspicabili e feconde sinergie (Persi, 2011, 2015).

È sempre più facile interagire con le persone che con l'ambiente. Le persone restituiscono un *feedback* nell'immediato e questo diviene incentivo per perseverare o modificare i propri atteggiamenti. Il *feedback* ambientale è invece più lento e tardivo, certamente non è immediato e questo può indurre una certa passività, una minore determinazione nei cambiamenti delle nostre logiche e delle nostre prassi e quindi negli atteggiamenti e comportamenti.

Formazione, educazione, cambiamento cognitivo e comportamentale sono gli obiettivi finali di questa riflessione che restituisce dignità e ruolo alla donna maggiormente coinvolta come figlia, madre, nonna, portatrice di valori di continuità e garanzia di sopravvivenza per la famiglia: figura dominante e indispensabile, individualmente forte e comunque la più colpita da violenze e da gravami domestici di ogni genere, ma comunque sempre in grado di guidare e monitorare il passaggio da un contesto socio-ambientale ad un altro in un quadro di sviluppo civile, condiviso e felicemente interattivo.

Bibliografia

- Carley M., Spapens P. (2002). *Condividere il mondo. Equità e sviluppo sostenibile nel XXI secolo*. Milano: Edizioni Ambiente.
- French H. (2000). *Ambiente e globalizzazione*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Myers N. (1999). *Esodo ambientale. Popoli in fuga da terre difficili*. Milano: Edizioni Ambiente.
- ONU (2002). *Popolazione, Ambiente e Sviluppo, 21^{mo} Secolo*. Milano: Dipartimento Affari Economici e Sociali.

- Liberti S. (2017). Storia del concentrato di pomodoro prodotto in Cina e venduto come italiano. *Internazionale*, 8 aprile 2017.
- Persi R. (2015). *Ambiente suggestioni pedagogiche*. Milano: Pearson.
- Persi R. (2017). Ambiente vs Intercultura. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 45-54). Pisa: ETS.
- Persi R. (2017). Migrant women. Voices and looks/Donne Migranti. Voci e sguardi. In I. Loiodice, S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia oggi. Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo* (pp. 181-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Persi R. (2017). Donne migranti tra integrazione e discriminazione. In I. Loiodice, S. Ulivieri (eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 298-306). Bari: Progedid.

XVI.

I minori stranieri non accompagnati: una nuova sfida educativa

Fabrizio Pizzi

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Introduzione

Nel contesto dei flussi migratori globali, il numero di minori migranti in arrivo in Europa è in continuo aumento. Una recente Comunicazione della Commissione Europea, *The protection of children in migration* [COM(2017) 211 final]¹, rileva come molti di essi siano “non accompagnati”, ossia privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per essi legalmente responsabili in base alle leggi vigenti.

I minori stranieri non accompagnati (MSNA) presenti in Italia, in particolare, costituiscono un’utenza molto varia, soprattutto in quanto a provenienza geografico-culturale. I loro bisogni educativi non sono stati sempre trattati negli studi sino ad oggi realizzati. Eppure questo tema non può essere ignorato, proprio perché si ha a che fare con soggetti minorenni lontani dai genitori, i quali dovrebbero essere i loro educatori primari. Va anche detto che il lavoro di tipo pedagogico da svolgere con tali soggetti assume caratteri di grande incertezza, derivante dal continuo evolvere delle domande e dei bisogni di cui sono portatori (Derluyn, Broekaert, 2007).

1. L’educazione come via di integrazione

I MSNA si presentano come bisognosi di attenzioni che interessano diverse discipline e professioni. Essi si contraddistinguono per via di una “tridimensio-

1 Questa comunicazione fa seguito all’Agenda europea sulla migrazione, e si basa sui progressi conseguiti dal Piano d’azione sui minori non accompagnati (2010-2014). Prende spunto altresì dai risultati del 10° Forum europeo sui diritti dei minori (novembre 2016), e della conferenza “Lost in Migration” del gennaio 2017: in entrambe le occasioni è stata sottolineata l’esigenza di azioni mirate per proteggere meglio i minori migranti. <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-906_it.htm> (ultima consultazione: 25/05/2018).

nalità problematica”, essendo contemporaneamente minorenni, estranei/stranieri, soli (Agostinetto, 2015, pp.184-186).

In virtù di una tradizione ormai consolidata nel nostro Paese, i servizi socio-educativi sono impegnati nell’offrire pratiche di accoglienza attente ai bisogni inerenti alla popolazione minorile, basate sul principio della tutela e sulla necessità di porre in atto le necessarie misure di protezione sociale e individuale. È proprio all’interno delle strutture di accoglienza, tra cui soprattutto le comunità per minori, che si attuano percorsi di tipo educativo ruotanti intorno a un programma di emancipazione. Le comunità, in rete con i servizi territoriali, hanno il compito di offrire opportunità su un duplice versante, formativo e lavorativo e, al tempo stesso, di predisporre “attività a valenza socializzante al fine di permettere ai minori di rintracciare, all’interno di gruppi di pari e con il sostegno di adulti significativi, risposte personali ai bisogni affettivi, di aggregazione e di appartenenza” (Cadei, Ognissanti, 2012, p.95).

Nel 2015 il Ministero dell’Interno ha pubblicato un documento contenente linee guida operative per la gestione dei MSNA, da cui emerge la necessità di definire un progetto socio-educativo individualizzato per ciascun minore, da formulare tenendo presente il suo supremo interesse, le sue aspettative e competenze, i suoi obiettivi, da aggiornare costantemente e da condividere preferibilmente anche con il tutore del soggetto minorenne.

In base all’indagine dell’ANCI, le modalità di intervento più ricorrenti a favore dei MSNA, indicate dai comuni italiani, riguardano l’organizzazione di corsi di alfabetizzazione ed insegnamento della lingua italiana (11,1%), la possibilità di usufruire di un mediatore linguistico-culturale (9,9%) e l’inserimento scolastico nella scuola dell’obbligo (9,7%). Complessivamente, queste tipologie raggiungono oltre il 30% degli interventi di integrazione sociale messi in campo nell’ultimo biennio (Giovannetti, 2016, p. 219).

Per questi ragazzi la scuola, insieme alle comunità di accoglienza, rappresenta un contesto di fondamentale importanza: essa è chiamata ad espletare funzioni didattiche e socio-educative. Tuttavia, per quanto riguarda la scolarizzazione, c’è da dire che non è sempre agevole. Il Rapporto ANCI rileva il bisogno di una adeguata formazione sia del personale scolastico sia degli operatori della comunità che seguono i minori stranieri. Per essi, in effetti, frequentare la scuola può significare mettere in discussione tutto il progetto migratorio, allontanando nel tempo il momento dell’inserimento lavorativo e la conseguente possibilità di guadagnare soldi da inviare alle proprie famiglie, anche per ripagare i debiti eventualmente contratti per il viaggio. Fattori che possono incidere ai fini del completamento del ciclo scolastico e più in generale sulla volontà/facilità di apprendimento sono il Paese di provenienza del

ragazzo, la sua età e le motivazioni su cui si fonda la sua migrazione (ANCI, 2014, p.114)².

In merito a tali questioni, un utile strumento può essere rappresentato dalle *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (2017), frutto di un protocollo sottoscritto tra il MIUR e l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Con l'obiettivo di garantire pari opportunità nell'istruzione, sulla base del principio dell'unicità biografica e relazionale, le *Linee guida* sono rivolte a tutti gli alunni che si trovano, per ragioni diverse, in via definitiva o solo provvisoriamente, al di fuori della loro famiglia d'origine. Bambini e ragazzi in affidamento familiare oppure accolti nelle strutture dei sistemi di protezione (case famiglia, comunità educative), ma anche minori stranieri non accompagnati o sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile. Il documento contiene indicazioni e suggerimenti, a tutti i livelli: dalla governance ("chi fa che cosa"), alla gestione della classe e delle relazioni tra gli allievi, dagli aspetti pratici relativi all'iscrizione a scuola, all'inserimento in classe, dalla documentazione del percorso scolastico, spesso frammentato, all'avviamento al lavoro.

Si sta qui parlando di presa in carico educativa dei MSNA, soffermandosi sulle strutture di accoglienza e sulle istituzioni scolastiche. Questi, tuttavia, non sono gli unici luoghi dove si può espletare la "cura" educativa nei confronti del minore straniero. Tra le iniziative possibili vi è anche l'educazione di strada, che non si svolge all'interno di una struttura. L'educativa territoriale è una tipologia di intervento sociale basata su una azione di avvicinamento degli operatori ai luoghi di vita quotidiana delle persone, soprattutto di quelle che spontaneamente non si avvicinerebbero facilmente ai servizi. L'educativa di strada realizza interventi rivolti soprattutto ad adolescenti e giovani singoli e/o aggregati in gruppi informali che spesso non partecipano ad ambiti istituzionali di aggregazione-formazione e quindi sono maggiormente esposti a rischio di disadattamento, devianza, emarginazione o già vivono esperienze di disagio conclamato. Gli operatori di strada possono contattare in maniera diretta i minori non accompagnati presenti nel loro territorio, "verificando di persona le

2 C'è da dire, a riguardo, che il MIUR ha pubblicato un decreto dipartimentale, n. 1144 del 9/11/2016, relativo alla presentazione di progetti volti a favorire l'integrazione a scuola di minori stranieri non accompagnati e degli alunni/studenti stranieri di recente immigrazione, stanziando fondi specifici per tale obiettivo. Le istituzioni scolastiche presentano le proposte progettuali all'USR di competenza e sono valutate da apposite commissioni istituite presso gli stessi Uffici scolastici regionali.

condizioni in cui vivono, aiutandoli a ottenere un permesso di soggiorno, proponendosi come interlocutori dialoganti e non come agenzie di socializzazione forzata o di repressione” (Rebughini, 2006, p. 59).

Conclusioni

L’immigrazione dei minori stranieri soli, che arrivano in Italia senza genitori o figure adulte di riferimento, iniziata nel nostro Paese intorno agli anni Novanta del secolo scorso, non costituisce più un fatto eccezionale. Va tuttavia rilevato come la loro gestione sia stata per lo più affrontata senza una visione strategica di medio e lungo periodo. Bisogna, a tal riguardo, partire “dalla consapevolezza degli aspetti di criticità e di problematicità riscontrabili nel contesto normativo e operativo attuale e dalla lenta maturazione dei principi legati alla tutela dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, posto che l’Italia affronta l’accoglienza dei MSNA solo in termini di emergenza e non in termini di ‘cultura dell’educazione’ e di progettualità pedagogica” (Muscarà, 2015, p. 208).

Sembra offrire uno spiraglio di cambiamento la prima legge specifica in materia, recentemente approvata dal Parlamento italiano, volta a regolamentare in maniera organica le procedure di presa in carico dei MSNA. È la legge 7 aprile 2017, n. 47, recante “Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati”, che si pone l’obiettivo di rafforzarne le tutele e garantire un’applicazione uniforme delle norme per l’accoglienza e l’integrazione, su tutto il territorio nazionale³. Pur non essendo privo di elementi di criticità, tale dispositivo può contribuire ad una gestione più efficace del fenomeno, fornendo, alle figure professionali interessate, un quadro di riferimento più certo, tramite il quale garantire ai MSNA il loro inserimento nella società italiana.

Bibliografia

Agostinetto L. (2015). Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole chiave della*

3 La nuova norma, in particolare, prevede la possibilità per gli enti locali di promuovere la formazione di affidatari, in modo da favorire l’accoglienza dei MSNA in famiglia piuttosto che in strutture.

- pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp.173-202). Pisa: ETS.
- ANCI (2014). *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Quinto rapporto Anci-Cittalia*. Roma.
- Cadei L., Ognissanti M. (2012). Minori stranieri non accompagnati. Bisogni relazionali e strumenti educativi. In F. d'Aniello (ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione* (pp. 89-108). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Derluyn I., Broekaert E. (2007). Different Perspectives on Emotional and Behavioral Problems in Unaccompanied Children and Adolescents. *Ethnicity and Health*, 12/2: 141-162.
- European Commission (2017). *The protection of children in migration*. Brussels 12.4.2017 [COM(2017) 211 final]
- Giovannetti M. (ed.) (2016). *I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri. VI Rapporto*. Roma: Anci – Fondazione Cittalia.
- Ministero dell'Interno (2015). *Linee guida per la presentazione delle domande di contributo per il Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, (DM 27 Aprile 2015 - ALLEGATO A).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.
- Muscarà M. (2015). Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. Il caso Sicilia. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 204-210). Pisa: ETS.
- Rebughini P. (2006), I minori stranieri non accompagnati in Italia. In G. Campani, O. Salimbeni (eds.), *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa* (pp. 35-63). Milano: FrancoAngeli.

XVII. Educazione religiosa e competenze sociali e civiche

Andrea Porcarelli
Università di Padova

1. L'esperienza religiosa come categoria pedagogica

Il fatto che la persona umana sia fatta per vivere in società non è privo di conseguenze sul piano pedagogico, sia perché in qualsiasi riflessione sull'educazione è possibile/necessario considerare l'ambiente sociale in cui si realizzano i processi educativi, sia perché vi è una branca specifica della pedagogia (*Pedagogia sociale*) che considera tale dimensione e la esplora in tutte le sue possibili sfaccettature (Porcarelli, 2009, 2018, Mollo, Porcarelli, Simeone, 2014), individuando ulteriori ambiti di indagine, che corrispondono alla pedagogia della scuola, della famiglia, alla pedagogia interculturale, ecc.

Anche l'esperienza religiosa è una caratteristica strutturale dell'umano, sia per la naturale *apertura* ad un orizzonte di senso che trascenda i limiti della dimensione puramente materiale e terrena, sia perché – fenomenologicamente parlando – si tratta di un elemento rilevante nell'educazione concreta e reale di molte persone di tutti i tempi e di tutti i luoghi. Più complesso risulta parlare di una *Pedagogia religiosa* o meglio di una *Pedagogia dell'esperienza religiosa*, non tanto perché manchi la materia su cui riflettere, ma a motivo di un lungo “silenzio” della riflessione pedagogica accademica su questi temi, che probabilmente dipende “dalle specifiche censure e dai riduzionismi che colpiscono la religione e la religiosità umana come oggetti di ricerca, nell'intero orizzonte delle scienze umane e sociali” (Moscato, 2012, p. 130). Poiché un pensiero pedagogico autenticamente “critico” deve essere in grado di superare censure e riduzionismi, possiamo salutare con soddisfazione la ripresa di interesse per lo studio pedagogico dell'esperienza religiosa e della formazione religiosa (Moscato, 2012, 2014, 2015a; Dal Toso, Loro, 2017; Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017), attorno a cui è nato nel 2014 il Gruppo di ricerca della SIPED su *Religiosità e formazione religiosa*, nel contesto della cui attività si colloca la presente comunicazione.

Per parlare di educazione religiosa in termini pedagogici è necessario che il processo educativo avvenga in un contesto in cui l'elemento religioso sia presente in almeno due delle costanti della fenomenologia dell'educazione: orizzonte culturale di riferimento e relazione con adulti significativi che svolgano una funzione educativa. Va anche detto che l'educazione religiosa è sempre "situata" nel tempo e nello spazio e anche connotata, non solo in quanto cristiana, islamica, ebraica, ecc., ma anche in quanto risente delle sensibilità specifiche degli ambienti formativi in cui si svolge (parrocchie, associazioni, movimenti). In più, come per ogni variabile della fenomenologia educativa, è decisamente rilevante il tipo di rapporto che si instaura con gli adulti significativi che intervengono attivamente nell'educazione religiosa: un rapporto conflittuale con uno di loro avrà un'indubbia influenza sull'educazione religiosa, così come l'incontro con persone particolarmente carismatiche potrà avere influenza in senso diametralmente opposto.

Al di là dei percorsi specifici di educazione religiosa vi sono gli influssi di tipo ambientale che si generano in un contesto culturale ricco di suggestioni religiose, come quello italiano, che è possibile "respirare" nei contesti educativi formali, non formali e informali. Vi sono anche percorsi di educazione religiosa iniziati e poi interrotti, che non giungono agli esiti che può portare – in età adulta – una formazione religiosa lineare e continua, cionondimeno si possono cogliere tracce significative di tali percorsi, che si rigenerano con modalità variabili nelle traiettorie esistenziali delle diverse persone, con esiti anche "laicizzati", che però dipendono strutturalmente da suggestioni metabolizzate durante i percorsi di educazione religiosa.

La *religiosità* di una persona, quali che siano le forme concrete che assume, si configura come una dimensione dell'essere della persona stessa, una capacità consolidata che Tommaso d'Aquino identificava come una *virtù* collegata alla virtù della giustizia. In altri termini possiamo considerare la religiosità come un insieme di orientamenti e atteggiamenti vitalmente connessi a convinzioni intime e profonde, che intervengono sulle costellazioni motivazionali, sull'orientamento di vita, sui criteri di giudizio (anche in ambito culturale) e sulle scelte etiche della persona.

L'indagine empirica che abbiamo recentemente condotto (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017) riguarda specificamente gli esiti della formazione religiosa, intercettati in età adulta, attraverso l'autocomprensione che di essi hanno le persone stesse. L'indagine ha coinvolto un campione di quasi tremila soggetti religiosi di fede cattolica, con una buona formazione religiosa esplicita. Lo strumento utilizzato è un questionario molto strutturato che – attraverso domande chiuse e aperte – costituisce una sorta di trama nar-

rativa, volta ad esplorare: consapevolezze, opinioni, atteggiamenti e convinzioni, nei confronti di credenze, narrazioni bibliche, riti e devozioni religiose. In particolare abbiamo esplorato le rappresentazioni specifiche dell'esperienza religiosa e le immagini di Dio, le trasformazioni della religiosità a partire dall'educazione religiosa, l'esperienza narrata a partire dalla Bibbia, il volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze, con alcuni riferimenti espliciti a questioni relative alla cittadinanza.

2. Lo spazio religioso entro i confini della “città interiore”

Quando parliamo di *competenze sociali e civiche* ci riferiamo a qualità della persona in cui confluiscono alcuni “sistemi di competenze” che, rifacendoci sempre alla visione di Tommaso d'Aquino, si strutturano nella *virtù della giustizia*. Appare dunque evidente il legame con la virtù di religione (che è una parte potenziale di quest'ultima), ma in questa sede vogliamo sottolineare il legame in senso pedagogico, tra la formazione religiosa e la formazione delle competenze sociali e civiche. La formazione della città interiore include conoscenze, atteggiamenti e abilità anche molto specifici di cui, ad esempio, la scuola si fa carico attraverso l'educazione civica, che prende oggi il nome dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, ma non possiamo ridurre a questo la formazione delle competenze sociali e civiche. Per incidere sul piano educativo e formativo è necessario spostarsi ad un livello più profondo, perché “la cittadinanza evoca figure della mente, archetipi stratificati e presupposti emotivi e affettivi, collocati sia a livello della psiche individuale, sia nel tessuto profondo delle culture umane: tali substrati arcaici presiedono quindi al processo formativo reale della persona, e determinano il radicamento di una idea positiva di cittadinanza nella condotta personale e collettiva” (Moscato, 2015b, p. 27).

Il primo livello a cui si struttura tale identità è quello che potremmo identificare come il prendere forma di un “senso del noi”, uno spazio esistenziale e simbolico che delimita un senso di appartenenza (ad una città, un popolo) e – simultaneamente – un confine rispetto al quale gli “altri” (stranieri) si trovano al di fuori. L'identità religiosa è stata per millenni e, in certi termini, possiamo dire che sia ancora una delle componenti più significative di tale senso di appartenenza, sia per quanti abbiano una formazione religiosa, sia per quanti ne respirino la cultura all'interno di un determinato mondo storico-culturale. Appena si esce dalla stretta cerchia familiare il senso del noi prende forma in contesti non formali e informali che possono essere religiosamente connotati: la parrocchia, il gruppo scout, il luogo di culto o riunione di qual-

siasi gruppo religioso. Le persone che si incontrano in quegli ambienti diventano persone significative, con cui si crea un legame speciale.

Ad un secondo livello, nella strutturazione dell'identità sociale, si collocano le grandi narrazioni condivise, sia sul piano delle micro-storie, effettivamente condivise da piccoli gruppi amicali o familiari, sia sul piano delle macro-storie (come ad esempio la guerra o la Resistenza, per le persone di quella generazione), sia sul piano delle grandi narrazioni culturali. Per un italiano di media cultura è perfettamente normale collegare a Dante l'immagine della "selva oscura" e a Manzoni la figura della Perpetua (che da nome proprio è divenuta un sostantivo che identifica una "professione"). Tra le grandi narrazioni trova un posto speciale la Bibbia, che – come affermava William Blake – può essere considerata il *Grande Codice della cultura occidentale* e i cui racconti (Schöpfunglin, 2013), che per molti sono letture che li accompagnano fin dall'infanzia, entrano nell'immaginario delle persone, anche al di là del fatto di cogliere e intendere sempre attualmente il loro significato teologico o spirituale. L'immagine del ritorno del "figliuol prodigo", per esempio, può essere usata in termini allusivi, sapendo di trovare negli interlocutori un tessuto di trame narrative che la ricomprende. Nelle narrazioni bibliche si trovano elementi di natura sociale e civica particolarmente significativi, come ad esempio l'immagine di "Popolo di Dio", applicata al popolo di Israele, nel Primo Testamento, che si evolve – nel nuovo Testamento – come immagine della Chiesa, intesa quale "corpo mistico di Cristo". Dall'appartenenza a tale popolo derivano dei doveri, nei confronti di Dio e nei confronti del prossimo fino ad arrivare a prescrizioni anche molto puntuali sui doveri specifici nei confronti dei poveri, degli orfani, delle vedove ... ma anche nei confronti degli sconosciuti (si pensi al "buon Samaritano") e persino dei nemici.

Ad un terzo livello collochiamo il senso di *cittadinanza* che non è "dato", ma comporta una progettualità, nel senso che la cittadinanza deve essere *meritata* da ciascuno dei cittadini e *riconosciuta* da chi è responsabile della comunità. Va detto che anche l'immagine della città e le grandi narrazioni a cui si legano i suoi miti fondativi (si pensi a quelli che riguardano la città di Roma) hanno una base religiosa e, probabilmente, "il mito della città capitale riflette e materializza storicamente la figura archetipica del centro del mondo" (Moscato, 2015 b, p. 28), che evoca a sua volta il senso profondamente religioso della "vera patria". Condizione di appartenenza e mantenimento della cittadinanza è la partecipazione personale alla complessa rete di diritti e doveri collettivi che ogni società storica ha precisato nel tempo. Nel dibattito pedagogico contemporaneo si usa spesso l'espressione *cittadinanza attiva*, ma forse potremmo considerarla una ridondanza: la cittadinanza o è "attiva" o non è.

Bibliografia

- Chistolini S., Lastrucci E., Porcarelli A. (2018). *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dal Toso P., Loro D. (eds.) (2017). *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2012). L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 130-203). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2014). Dimensioni della religiosità e processi educativi. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi* (pp. 157-180). Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2013). La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica. *Orientamenti Pedagogici*, 2: 327-342.
- Moscato M.T. (2015a). La religiosità come oggetto di ricerca pedagogica. Un percorso e una direzione di lavoro. *Nuova Secondaria Ricerca*, 5: 16-21.
- Moscato M.T. (2015b). Educazione religiosa e competenze di cittadinanza. *Studium Educationis*, 3: 19-33.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici e confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2014). *La religione e la sfida delle competenze*. Torino: SEI.
- Porcarelli A. (2017). Il volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze. In M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti* (pp. 148-172). Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2018). Alla ricerca dei paradigmi pedagogico-sociali per costruire consapevolezza nelle reti educative. In C. Crivellari (ed.), *Paradigmi della pedagogia* (pp. 73-97). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Schöpfliin K. (2013). *La Bibbia nella letteratura mondiale*. Brescia: Queriniana.

XVIII.
La differenza tra i sessi
e la “reciprocità non-scambievole” tra uomo e donna

Rosa Grazia Romano
Università di Messina

1. La differenza tra i sessi

La differenza tra uomo e donna è sicuramente il modo più arcaico e trasversale a tutte le società, sebbene diverso nel suo manifestarsi socio-culturale. Non ci soffermeremo qui tanto sulle molteplici variazioni e i gradi di differenza tra i sessi nel mondo, ma cercheremo piuttosto di comprenderne in qualche modo le ragioni, di trovare, cioè, quegli elementi invarianti il cui concatenamento, pur assumendo forme diverse a seconda dei gruppi umani, si traduce molto spesso in condizioni di ineguaglianza, purtroppo considerata come disparità ovvia e naturale ancora in troppe realtà (Cfr. Heritier, 2000, p. IX).

Gli studi femministi contemporanei, tranne qualche rara eccezione¹, si sono orientati prevalentemente a identificare la differenza sessuale con la questione femminile, nel tentativo sia di esplicitare le peculiarità del genere femminile, sia di decostruire la filosofia occidentale accusata di parlare in nome di un soggetto neutrale, astratto, ma sostanzialmente maschile.

Il pensiero originario della differenza sessuale ritiene, infatti, che bisogna operare un transito ontologico, dal pensare l'altro come un-altro-me (*alter-ego*) al pensarlo come un essere esterno, radicalmente *altro* e riconosciuto come tale. La diversità non è solo ciò che differenzia, ma il *tratto costitutivo dell'ente stesso*, quindi un elemento positivo di per sé.

Ma, secondo alcune Autrici, la differenza diventa esclusione quando si muove a partire da un universale, che intende misurare tutti con un metro unico che si esprime con dicotomie gerarchiche (maschio/femmina, bianco/nero, ariani/ebrei), dove il secondo termine è definito come deficit o come complementare, perché ciò che lo completa è l'identità e la connessione con il primo (Boella, 2008, p. 5).

1 Per le eccezioni cfr. tra gli altri: Fraisse (1996, pp. 45-51), e in Italia Pulcini (2003, pp. 5-56).

Rosi Braidotti si chiede quindi: “come fare a liberare la differenza dalla carica negativa su cui sembra essersi costruita?” (2003, p. 12), visto che essere diversi significa valere meno?

In realtà, ciò che realizza la donna nel suo corpo, sin dal momento del concepimento, è il rispetto della differenza, poiché lascia pari opportunità di vita sia ai figli maschi che alle figlie femmine. La stessa cosa, però, non avviene nella società e nel linguaggio che, secondo Luce Irigaray, resta sempre fallogocentrico (1992, pp. 41-45). Il linguaggio, quindi, deve essere decostruito in maniera tale da smascherare il suo carattere maschilista e sessista e inserire in maniera nuova il soggetto femminile nel discorso.

Infatti, se partiamo dalla realtà biologica, possiamo senza dubbio asserire che la natura non è *una*, ma è costituita almeno di *due*, maschio e femmina. In questa affermazione, che rende la donna e l'uomo esseri insostituibili, c'è l'implicita accettazione che “nessuno e nessuna realizza in sé il tutto, né della natura né della coscienza” (Irigaray, 1993, p. 42). Né l'uomo né la donna, infatti, possono manifestarne o provarne la totalità o l'assolutezza della parte. Sebbene sembri che la civiltà occidentale si stia muovendo verso l'*uno*, nessun essere umano proviene da esso perché siamo generati da *due* e l'uomo in quanto uomo nasce dalla donna, da un'altra.

Ecco perché bisogna trovare insieme un'altra dimensione da raggiungere, che sia – allo stesso tempo – incarnata e spirituale, reciproca e dialogica.

Purtroppo, le società odierne occidentali si stanno orientando sempre più verso una indistinzione/confusione tra i sessi che non facilita né il maschile né il femminile: accade già nel settore dei consumi, della moda *prêt-à-porter* (dove la moda maschile è sempre più femminile e quella femminile sempre più maschile), dell'estetica (dove gli uomini spesso si truccano, si depilano e usano accessori tipicamente femminili) che le differenze vengono quasi del tutto annullate. L'unisex (o *uni-gender*), in cui viene meno la polarità sessuale, si presume possa diventare una situazione altamente problematica, se annulla le differenze sessuali come si prefiggere di fare.

2. La “reciprocità non scambievole” tra uomo e donna

Posto questo quadro di riferimento, l'uomo e la donna possono strutturarsi come un *noi* senza (con-)fondersi e senza (pre-)dominare? Cioè, è possibile pensare alla differenza tra uomo e donna in maniera diversa, come positività e reciprocità?

Ripensare le differenze di genere in una logica di reciprocità è stato ed è tutt'oggi un percorso lungo e faticoso.

Solo da qualche decennio la società sta ri-scoprendo le parole che tradizionalmente sono appartenute più alle donne e all’universo femminile, quelle dell’interiorità, dell’intimità, delle emozioni. Vengono ormai valorizzate anche quelle speciali sensazioni corporee della donna collegate alla scansione del tempo filtrato attraverso un ritmo ciclico interno, alla sua percezione della vita altra che cresce dentro il suo grembo e all’esperienza indescrivibile di diventare nutrimento di una nuova vita.

L’uomo, che per sua natura non può sperimentare allo stesso modo tutte queste sensazioni ed emozioni (e lo può fare solo indirettamente), spesso svaluta queste esperienze e questo linguaggio che sente diversi, nuovi e, allo stesso tempo, “cogenti”. Così finisce per sentirsi un po’ estraniato, sotto esame sia in casa sia nella *polis* e spesso fa fatica ad accettare di ritrovarsi in un ruolo subordinato alla donna.

Così, il pensiero femminista ha prodotto una certa *femminilizzazione della società*, ma ha anche messo *in crisi il maschio*. Tante le conseguenze sia verso una certa paritarietà dei ruoli ma, soprattutto per i soggetti più fragili, in direzione di un vissuto negativo e drammatico della relazione di coppia: si pensi all’invidia dell’utero, o alla frustrazione dell’uomo nel non riuscire a sopportare la perdita del controllo sulla donna con conseguente aumento di molestie e, ancor peggio, di femminicidi (cfr. Salonia, 1998³, pp. 61-65).

Falliti sia il primo codice gerarchico della asimmetria, per cui il maschio è in posizione *up* (dominante) e la femmina in posizione *down* (sottomessa), e fallito anche il secondo codice simbolico della simmetria – che ponendo l’uomo e la donna sullo stesso piano, non ha saputo cogliere le specificità dei due sessi – stiamo ora maturando l’orientamento verso un terzo codice simbolico tipico delle società postmoderne, quello della *interdipendenza relazionale* fra i due generi (Donati, 2013, pp. 132-134), definito anche *universale duale* (Ricci Sindoni, 2008, pp. 44-49).

Secondo Pierpaolo Donati “interdipendenza relazionale” significa complementarità dei compiti e non delle persone, reciprocità, possibilità di attraversare le differenze (Donati, 2013, pp. 133-136) senza per questo con-fondersi l’uno nell’altra, ma anzi portando nutrimento e vitalità alla relazione duale.

Si tratta, quindi, di decostruire e (ri)costruire ontologicamente ed eticamente l’ordito delle relazioni e dei ruoli maschili e femminili, non più posti in contrapposizione o classificati tradizionalmente e culturalmente come “femminili” (cura, accoglienza, tenerezza nell’*oikos*) da opporre a quelli “maschili” (forza, potere, coraggio nella *polis*).

Per questa ragione quella tra maschio e femmina è una reciprocità del tutto speciale, non sovrapponibile, definibile come *reciprocità non-scambievole*. Tale

reciprocità, infatti, non implica di per sé scambievolezza, specularità, (cor-)rispondenza, proprio perché l'essere della donna e dell'uomo è radicalmente diverso, non sovrapponibile, dissimmetrico.

Reciprocità non è reversibilità delle identità e dei ruoli tra maschio e femmina. L'obiettivo, infatti, non è che l'uomo possa o debba fare ciò che fa la donna, e viceversa che la donna possa o debba fare ciò che fa l'uomo, nella medesima maniera. L'obiettivo è fare le cose, fossero anche le stesse, ma mantenendo la specificità e la sensibilità del proprio modo di essere e di fare. Ed il fatto che l'uomo o la donna possano (siano in grado di) fare le stesse cose, queste di per sé non saranno mai identiche, uguali, pensate ed eseguite allo stesso modo, sebbene equivalenti.

In altre parole, esiste una reciprocità tra uomo e donna e, allo stesso tempo, esiste anche una *insostituibilità* o – se si potesse dire – una “*inscambievolezza*”, che li rende unici nel loro genere, irriducibilmente altri e mai riconducibili allo Stesso.

Il maschio e la femmina, pertanto, oggi sono chiamati a ripartire dalla consapevolezza del loro genere, consapevoli che tra uomo e donna, però, esiste non solo differenza ma anche comunanza. Si può dire poeticamente con Carmelo Vigna che, “*‘maschile’ e ‘femminile’ stanno [...] come ‘le due metà del cielo’*” (2008, p. 80). Ogni metà prova a trovare ed illuminare in modo caratteristico il senso del tutto, pur con i limiti e le parzialità che le derivano dall'essere mancante dell'altra metà. Il trovarsi in una metà anziché in un'altra può essere assunto come una situazione data o naturale, ma quel che conta è come vi si vive e vi si sta dentro. Ci si può arroccare nella propria metà e porsi come strenui difensori delle proprie inclinazioni e delle proprie visioni, oppure ci si può aprire all'alterità dell'altra metà, guardando ad essa come un arricchimento e un dono. Chi sceglie la seconda alternativa vuole “*percorrere l'altra metà del cielo*” (Vigna, 2008, p. 77), che considera non alternativa ma complementare. Per questo vuole imparare e farsi istruire da essa.

Per i maschi e le femmine ciò significa assumere in qualche maniera rispettivamente qualità femminili pur restando pienamente uomini, e disposizioni e gusti maschili senza cessare di essere autenticamente donne. Si tratta di una tensione ad un più vitale e significativo rapporto con la vita, le persone e il mondo, multilaterale per forme, vissuti e relazioni.

È una possibilità che va attraversata, è un cammino che chiunque può liberamente e quindi responsabilmente scegliere. È comunque un sensato e ragionevole progetto pedagogico (cfr. Demetrio et al., 2001; Ulivieri, 2007) perché il maschile e il femminile possano finalmente inverare, nella loro complementarietà, “*il senso della totalità e anche la totalità del senso*” (Vigna, 2008, p. 80).

Bibliografia

- Boella L. (2008). Il valore della differenza e l'esperienza morale. In P. Ricci Sindoni, C. Vigna (eds.), *Di un altro genere: etica al femminile* (pp. 3-19). Milano: Vita & Pensiero.
- Braidotti R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 2002).
- Demetrio D. et alii (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Donati P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Fraisse G. (1996). *La differenza tra i sessi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heritier F. (2000). *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1996).
- Irigaray L. (1992). *Io Tu Noi. Per una cultura della differenza*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1990).
- Irigaray L. (1993). *Amo a te*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1992).
- Panikkar R., Cacciari M., Touadi J.L. (2007). *Il problema dell'altro*. Città di Castello: L'altrapagina.
- Pulcini E. (2003). *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricci Sindoni P. (2008). Fra natura e cultura. Note antropologiche ed etiche sulla differenza tra i due sessi. In P. Ricci Sindoni, C. Vigna (eds.), *Di un altro genere: etica al femminile* (pp. 21-49). Milano: Vita & Pensiero.
- Salonia G. (2008³). Femminile e maschile: vicende e significati di un'irriducibile diversità. In R.G. Romano (ed.), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna* (pp. 54-69), Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile*. Milano: Guerini.
- Vigna C. (2008). Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la 'liquefazione del gender': alcune costanti. In P. Ricci Sindoni, C. Vigna (eds.), *Di un altro genere: etica al femminile* (pp. 61-82). Milano: Vita & Pensiero.

XIX.

Pluralismo, convivenza umana, pedagogia del religioso

Pierpaolo Triani

Università Cattolica del Sacro Cuore

1. Pluralismo e post - secolarismo

Nei nostri contesti socio – culturali viviamo una situazione di crescente pluralismo la cui specificità è stata ben descritta, già alcuni anni fa, da P. L. Berger.

Con pluralismo intendo più o meno ciò che il termine significa nell'uso comune – la co-esistenza, in certa misura pacifica, di gruppi diversi in una stessa società. Il pluralismo religioso (diverso da quelli di altro tipo) è una delle numerose varianti del fenomeno; la pluralizzazione è il processo che determina questa condizione. Il termine «co-esistenza», implicito nell'idea di pluralizzazione, richiede un approfondimento. In questo contesto esso implica qualcosa di più di una astensione dal massacro reciproco; piuttosto denota un certo grado di interazione sociale. Questo è importante. Nel corso della storia, sono state molte le situazioni in cui gruppi diversi sono riusciti a vivere fianco a fianco senza lasciarsi andare alla loro inclinazione, probabilmente connaturata di sterminarsi a vicenda. Normalmente, tuttavia, questo stato di cose desiderabile (determinato di solito non da nobili ideali di tolleranza, ma dal potere limitato di entrambi i gruppi) veniva mantenuto erigendo barriere contro le relazioni sociali. [...]

Il pluralismo che ci interessa qui appare quando si apre una breccia negli steccati. I vicini si sporgono al di sopra dello steccato, si parlano, si frequentano. Inevitabilmente si verifica quella che ho chiamato «contaminazione cognitiva» – i diversi stili di vita, valori e credenze cominciano a mescolarsi. Nel corso della storia, questo genere di pluralismo si è ripresentato periodicamente. [...] Ciò che caratterizza il pluralismo moderno è la sua natura di fenomeno molto diffuso (Berger, 1992, pp. 41-42).

Il pluralismo delle nostre società, dunque, si caratterizza per uno spostamento significativo da una co-esistenza molto limitata delle differenze, circoscritta solo a determinati contesti, ad una co-esistenza più ampia e diffusa dove

la co-abitazione tra visioni e costumi diversi genera appunto la *contaminazione cognitiva*: il proprio punto di vista comincia a fare i conti sempre più spesso con quello altrui, si inizia a considerare la possibilità che esistano diversi modi di vedere le cose, le posizioni si mescolano maggiormente.

Questa situazione di nuovo pluralismo vede coinvolto anche il tema religioso per almeno due aspetti. Da un lato, le dinamiche di co-esistenza tra prospettive culturali differenti e il connesso fenomeno della contaminazione delle visioni del mondo e delle convinzioni esistenziali incidono sulla dimensione religiosa delle persone e sul loro modo di credere (Berger, 1992; Taylor, 2007); inoltre incidono sulle religioni, sul loro modo di definire la propria identità e la propria peculiarità in rapporto alle altre tradizioni religiose. Il pluralismo, in altre parole, influenza il modo di credere delle persone e il modo con cui una religione pensa se stessa e le altre tradizioni.

Dall'altro lato, le dottrine e le pratiche delle diverse religioni, il loro modo di auto-rappresentarsi e di interpretare le interazioni con il mondo, le forme differenti con cui le persone vivono la dimensione religiosa, sono parte integrante dello scenario pluralistico e concorrono a delinearne le dialettiche interne. In altre parole, il modo con il quale in un contesto pluralistico le posizioni interagiscono tra loro dipende anche dai fattori religiosi sia istituzionali, sia individuali.

Sarebbe miope cercare di comprendere gli attuali contesti pluralistici valutando il tema religioso come marginale o ininfluente, soprattutto se assumiamo come valide le posizioni che ritengono che si stia vivendo una situazione di *post-secolarismo*, caratterizzata dalla ripresa di una rilevanza sociale, ma anche politica, delle religioni, da una loro rinnovata presenza all'interno della discussione pubblica.

Il postsecolarismo coincide con una nuova condizione storica e sociale in cui espressioni religiose tradizionali si deprivatizzano aprendo la strada ad una sorta di ripoliticizzazione del religioso o di legittima circolazione di dottrine religiose all'interno della sfera pubblica globale (Rosito, 2017, p. 33).

2. L'esigenza di costruire una nuova convivenza umanizzante

Il pluralismo non ha in sé esiti scontati verso un futuro di confronto, rispetto e dialogo. Se la multiculturalità, intesa come la co-abitazione tra varie culture è un dato di realtà, l'intercultura invece, intesa come il confronto dinamico (Santerini, 2003) e costruttivo tra differenti culture, rappresenta una coraggiosa direzione di lavoro; porta in sé una dimensione «programmatica» (Portera, La

Marca, Catarci, 2015, p. 87). Il pluralismo può generare processi di apertura e confronto, ma sul medio e lungo periodo, se questa apertura non è sostenuta da processi formativi adeguati e da condizioni socio-economico-politiche favorevoli, può portare anche a chiusure e crescenti conflittualità. Una convivenza positiva tra le differenze, una convivenza realmente 'umanizzante', ossia tesa a creare le condizioni perché ogni persona possa vivere i propri diritti ed esercitare responsabilmente i propri doveri, non è un dato acquisito, ma un bene da scegliere e realizzare continuamente, alimentando l'aspetto culturale e agendo sul livello educativo. Non è un caso che in questi anni si sia insistito sull'importanza di implementare una prospettiva pedagogica interculturale, di educare ad imparare a vivere insieme (Delors, 1996) , di inserire nei processi formativi la comprensione dell'altro come obiettivo imprescindibile (Morin, 2001).

La situazione sulla nostra terra è paradossale. Le interdipendenze si sono moltiplicate. [...] Tuttavia, l'incomprensione permane generale. Vi sono certamente grandi e molteplici progressi della comprensione, ma i progressi dell'incomprensione sembrano ancora più grandi. Il problema della comprensione è divenuto cruciale per gli umani. E, a questo proposito, è doveroso che esso contribuisca a una delle finalità dell'educazione. [...] Educare per comprendere la matematica o una qualsiasi disciplina è una cosa; educare per la comprensione umana è un'altra. Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità. (Morin 1999, p. 97)

Anche la dimensione religiosa personale e le varie religioni, giocano, logicamente un ruolo importante all'interno del pluralismo e incidono sul modo in cui va prendendo forma concreta la convivenza delle differenze. A questo proposito Berger ricorda come di fronte al pluralismo crescente le comunità cristiane, ma questo discorso può valere per ogni tradizione religiosa, possano assumere diversi atteggiamenti.

Il primo è il «patteggiamento cognitivo», che consiste da parte del credente nel «venire a patti con il dubbio» (Berger, 1992, p. 45), ossia provare a re-interpretare, e in qualche modo ridiscutere, alla luce del confronto con altre culture, alcuni aspetti interni all'impianto dottrinale e istituzionale del proprio credo. Il secondo è la «resa cognitiva» (Berger, 1992, p. 46) che consiste sostanzialmente nell'abbandono di diverse credenze ritenute non più plausibili, senza tuttavia disconoscere l'appartenenza e l'adesione ai principi etici della propria fede. Il terzo è quello della «riduzione cognitiva» che consiste in una resistenza alla contaminazione attraverso una sorta di chiusura che può assumere una curvatura difensiva oppure offensiva.

In termini difensivi, ciò significa ritirarsi in una fortezza all'interno della quale possono essere mantenute tutte le vecchie norme, sia dottrinali sia comportamentali. In termini offensivi, il progetto è riconquistare la società nel nome della tradizione religiosa (Berger, 1992, p. 47).

Le religioni e le persone religiose possono dunque stare all'interno di contesti pluralistici in modi differenti e concorrere a modi di co-abitazione anche molto distanti. Anche in questo caso occorre riconoscere che il pluralismo delle religioni e delle religioni all'interno dei contesti sociali attuali non ha un'unica strada tracciata. Il discorso religioso può essere assunto per dare legittimazione a posizioni fanatiche e distruttive, così come invece farsi strenuo sostenitore dei principi della pace, della costruzione di una casa comune capace di far convivere insieme le differenze. Negli ultimi decenni però è cresciuta la sensibilità da parte di molte confessioni religiose verso i temi del dialogo, pur nella differenza delle fedi, del confronto, della costruzione di società fraterna; è cresciuta la consapevolezza della responsabilità che le stesse religioni hanno nel costruire una società davvero rispettosa della dignità di ogni uomo¹.

Per percorrere, all'interno della società pluralistiche, vie di confronto e di ricerca di ciò che unisce, per cercare di costruire forme di convivenza dialogica, basata su una comprensione dell'altro che non nega le differenze, ma neppure l'importanza di cercare insieme valori comuni, c'è bisogno di lavorare insieme, ma è anche necessario mantenere alto lo sforzo riflessivo: leggere in profondità le dinamiche del pluralismo, riconoscere la molteplicità dei fattori e dei soggetti, tra quali gioca un ruolo non secondario l'aspetto religioso.

È in questo orizzonte che vorrei richiamare il contributo che può apportare la pedagogia del 'religioso', o della dimensione religiosa, sia per una comprensione più articolata del fenomeno del pluralismo, sia per la promozione di una convivenza basata sulla comprensione.

3. Il contributo della pedagogia del 'religioso'

La pedagogia del 'religioso' (Triani, 2017), intesa come lo studio descrittivo, interpretativo, critico e orientativo dell'educabilità religiosa della persona; del complesso processo di formazione attraverso il quale va prendendo più o me-

1 Per quanto riguarda il Cattolicesimo si veda ad esempio i documenti del Concilio Vaticano II e diversi interventi magisteriali degli ultimi Papi.

no forma nel soggetto l'esperienza religiosa; del complesso di idee, riti, pratiche che caratterizzano le educazioni religiose (Moscato, 2015; Arici, Gabbadini, Moscato, 2014; Dal Toso, Loro, 2017), può contribuire alla coltivazione di un pluralismo dialogico in diversi modi.

Per comprendere l'attuale pluralismo abbiamo bisogno, come si è visto, di considerare anche l'aspetto religioso; a sua volta per comprendere meglio la religiosità e le religioni nei contesti pluralistici, abbiamo la necessità di non trascurare, ma anzi rafforzare, lo studio delle dinamiche formative che concorrono a costruire l'esperienza religiosa dei singoli e le prassi educative delle diverse tradizioni religiose. È molto difficile oggi poter capire le differenti identità culturali e il loro confronto più o meno conflittuale, senza considerare le educazioni religiose di riferimento, senza cercare di capire come nei vari contesti abbiano più o meno peso i linguaggi, le conoscenze, gli atteggiamenti religiosi. In primo luogo perciò la pedagogia del 'religioso' contribuisce ad aggiungere un tassello ermeneutico importante al composito mosaico delle studio dei contesti pluralistici.

La pedagogia del 'religioso', inoltre, nel momento in cui studia i processi, le prassi, gli esiti della formazione e dell'educazione religiosa si trova a che fare con un oggetto molto più composito e complesso di quanto si sia soliti pensare, con un 'mondo' dove una certa unità di fondo convive con una forte differenziazione interna, frutto di processi dialettici molto lunghi e, in un certo qual modo, sempre vivi. Non solo la dimensione religiosa ha generato e genera tradizioni religiose anche molto distanti tra loro, ma all'interno delle stesse singole religioni vi è un pluralismo 'endogeno' (Rosito, 2017), ossia un dinamismo che genera la convivenza di posizioni diverse. Ogni specifica tradizione religiosa non è un blocco uniforme e l'adesione ad un nucleo comune di credenze e di valori non impedisce il generarsi di linee culturali-teologiche e di modelli educativi differenti, dove, a seconda dei casi, vengono accentuati alcuni aspetti piuttosto che altri.

Perché lo stesso nucleo valoriale genera modelli culturali ed educativi diversi? Che cosa permette ad una singola religione di essere insieme unita e differenziata? In che modo viene trovato, faticosamente, un equilibrio tra nucleo fondativo e processo di differenziazione? Cercare di rispondere a queste domande fa sì che la pedagogia della dimensione religiosa (ecco un secondo contributo), proprio perché ha come oggetto di studio un campo già in sé plurale, possa aiutare a comprendere meglio la dialettica che attraversa ogni contesto pluralistico, a capire maggiormente come sia possibile tenere insieme unità e differenza, quali siano i fattori e i processi che favoriscono la convergenza e quali invece concorrano ad innalzare la conflittualità fino a volte a trasformarla in rottura.

La pedagogia del 'religioso', infine, oltre che dare un suo contributo sul piano dell'analisi, può svolgere un ruolo critico e propositivo in ordine alle finalità di un'educazione religiosa che voglia contribuire ad un pluralismo dialogico e una convivenza aperta all'altro. Lo può fare sia ponendo e studiando la questione, molto complessa, dei tratti della maturità religiosa, nella consapevolezza che il processo di formazione religiosa può anche 'ammalarsi'² e generare dinamiche di distruzione, sia sollecitando le diverse educazioni religiose ad assumere, all'interno delle loro specifiche pedagogie, obiettivi formativi che vadano nella direzione del dialogo e della costruzione di una umanità più solidale.

Bibliografia

- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (eds.) (2014). *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Berger P. L. (1992). *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, tr. it. di G. Bettini. Bologna: Il Mulino, 1994.
- Dal Toso P., Loro D. (eds.) (2017). *Educazione ed esperienza religiosa*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors J. (ed.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*, tr. it. Roma: Armando, 1997.
- Morin E. (1999). *I sette saperi necessari per il futuro*, tr. it. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E. (2001). *Il metodo 5. L'identità umana*, tr. it. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Moscato M.T. (2015). La religiosità come oggetto di ricerca pedagogica: un percorso e una direzione di lavoro. *Nuova Secondaria Ricerca*, 5: 16-22.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Rosito V. (2017). *Postsecolarismo*. Bologna: EDB.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Taylor C. (2007). *L'età secolare*, tr. it. di P. Costa e M. C. Sircana. Milano: Feltrinelli, 2009.
- Triani P. (2017). *Pedagogia della dimensione religiosa: necessaria, aperta e critica*. In P. Dal Toso, D. Loro (eds.), *Educazione ed esperienza religiosa* (pp. 23-30). Milano: FrancoAngeli.

2 Cfr. B. Lonergan, *Il metodo in teologia* (1971), tr. it. di G. B. Sala, Città Nuova, Roma 2001.