



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XIV/2022

Numero monografico in memoria di
Otto Filtzinger (1932-2022)



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali – UniMe

COSPECS

Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

SEZIONE MONOGRAFICA IN MENORIA DI OTTO FILTZINGER

Editoriale. In memoria di Otto Filtzinger, maestro di intercultura Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano	1
Dall'apprendimento interculturale alla pratica formativa transnazionale riflessiva. Dedicato con stima al prof. Otto Filtzinger (1932 - 2022) Günter J. Friesenhahn.....	6
Pedagogia interculturale, plurilinguismo ed educazione europeista nella prassi pedagogica: Otto Filtzinger e l'Istituto IPE di Mainz Giovanni Cicero Catanese.....	25
Laicità e “vocazione relazionale” dell’ordinamento costituzionale: verso un paradigma interculturale Luigi D’Andrea	34
Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza Rosa Grazia Romano.....	48
Potenzialità interculturali di uno spazio etico a scuola Anna Maria Passaseo	60
Il fardello dell’uomo bianco tra confine e libertà Alessandro Versace.....	73
Famiglie immigrate con figli disabili: il ruolo della consulenza pedagogica Karin Bagnato	85
Il viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Come la didattica interculturale diventa <i>Global Education</i> Patrizia Panarello.....	98

MISCELLANEA

Bambini in manicomio. Roma (1975). L’inchiesta-denuncia di psichiatria democratica Stefano Lentini	116
--	-----

**DALL'APPRENDIMENTO INTERCULTURALE
ALLA PRATICA FORMATIVA
TRANSNAZIONALE RIFLESSIVA**
Dedicato con stima al prof. Otto Filtzinger (1932 - 2022)

Günter J. Friesenhahn*

A partire dagli anni '80, all'interno del discorso pedagogico si sono sviluppate questioni collegate soprattutto con la rapida trasformazione in senso multiculturale delle società europee. La migrazione, la fuga e lo spostamento di manodopera sono solo alcune delle variabili di queste trasformazioni i cui effetti, non sempre positivi, richiedono attenta riflessione. In questi ultimi decenni che segnano la nascita di una prospettiva interculturale nella pedagogia, nella pedagogia sociale e nel servizio sociale, anche l'Unione Europea (allora Comunità Europea) ha lanciato programmi sia per migliorare lo scambio di cittadini europei a vari livelli (scuola, lavoro giovanile, mondo del lavoro) ma anche per facilitare la comprensione reciproca tra i tanti soggetti di culture, lingue ed etnie diverse che ormai convivono negli stessi territori.

In tale contesto sono emerse esperienze e teorizzazioni pedagogiche che descrivono sviluppi con prospettive e connotazioni in parte diverse, esplicitate dalle diverse denominazioni ad esse assegnate di volta in volta. Si è parlato, ad esempio, all'inizio di pedagogia degli stranieri (Ausländerpädagogik) e di educazione multiculturale, poi di pedagogia interculturale, di pedagogia antirazzista e di formazione transculturale. Nei diversi termini sono riconoscibili i differenti orientamenti pedagogici legati alle molteplici aspettative della società nei confronti delle istituzioni formative, che devono fornire ai cittadini le competenze necessarie per vivere nei rispettivi contesti sociali e consentire uno sviluppo fecondo della persona. Interpretando lo spirito degli anni Ottanta, Filtzinger e Friesenhahn hanno sostenuto la tesi secondo cui i contenuti dell'apprendimento interculturale corrispondono agli obiettivi rilevanti per l'individuo e la società e viceversa. L'articolo descrive gli ulteriori sviluppi della pedagogia interculturale affrontando i temi dei mondi di vita transnazionali, delle società post-migranti e della formazione riflessiva.

Seit den 1980er Jahren haben sich in der Pädagogik Diskurse entwickelt, die sich mit dem Wandel der europäischen Gesellschaften durch Migrationsbewegungen und der sich dadurch verstärkenden kulturellen Vielfalt beschäftigen. Migration, Flucht und Verdrängung von Arbeitskräften sind nur eine Variable in diesem Wandel. In diesem Jahrzehnt, in dem die Diskussion um Interkulturelle Pädagogik und interkulturellen Perspektiven in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit Fahrt aufgenommen hat, hat auch die Europäische Union (damals Europäische Gemeinschaft) Förderprogramme aufgelegt, um den Austausch der europäischen Bürger auf verschiedenen Ebenen (Schule, Jugendarbeit, Arbeitswelt) zu verbessern und das gegenseitige Verständnis zu erleichtern.

Mit dieser dynamischen Entwicklung entstehen neue Begriffe, die die neuen Entwicklungen mit teilweise unterschiedlichen Perspektiven beschreiben, z.B. Ausländerpädagogik, multikulturelle Erziehung, interkulturelle Pädagogik, antirassistische Pädagogik und transkulturelle Erziehung (vgl. Sirna Terranova 1997). In den verschiedenen Begriffen ist die pädagogische Selbstpositionierung erkennbar und mit den Erwartungen der

* Günter J. Friesenhahn è Professore senior di Lavoro Sociale Interculturale e Internazionale presso l'Università di Scienze Applicate di Coblenza (Germania).

Gesellschaft an die Bildungseinrichtungen verbunden, die den Bürgern die notwendigen Kompetenzen für das Leben in ihren jeweiligen Gesellschaftsformationen vermitteln und eine produktive Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen sollen. Im Geiste der 1980er Jahre formulierten.

Weiterentwicklungen in der interkulturellen Pädagogik werden beschrieben und die Themen transnationale Lebenswelten, post- migrantische Gesellschaften und reflexive Bildung werden angesprochen.

Parole chiave: Società della migrazione, Pedagogia interculturale, insegnanti e servizi sociali, testimonianze.

Keywords: *Migrationsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik, Lehrer innen und soziale Dienste, Zeitdokumente.*

1. Premessa

Se ci si avvicina alle società contemporanee con un'ottica sociologica, si possono riconoscere diversi sistemi di classificazione della descrizione e diverse linee di discorso. Il termine "società" è di solito preceduto da aggettivi specificativi come multiculturale, tardo capitalista, post-welfare state, post-fordista, post-coloniale. Oppure le società sono descritte, ad esempio, come società del rischio¹, società della post-crescita o società della migrazione² o anche come società della post-migrazione.

Si tratta di definizioni che non sono solo descrizioni empiriche della società, ma rappresentano piuttosto dei tentativi di stabilire un ordine all'interno dei sistemi attraverso discorsi in competizione tra di loro. Un discorso, infatti, è un modo particolare di rappresentare certe parti del mondo (fisico, sociale, psicologico, ecc.), un "modo di parlare" associato di fatto a certe istituzioni sociali, a interessi e visioni del mondo ben definite che implicitamente affermano come il mondo dovrebbe essere e/o funzionare. Secondo Fairclough, le istituzioni sociali producono modi specifici di parlare di particolari aree della vita sociale che sono legati al luogo e alla natura dell'istituzione³. Si può affermare cioè che i discorsi sono modi di organizzare le affermazioni su una particolare area tematica e, pertanto, possono definire anche i limiti di ciò che può essere pensato e detto. Essi non descrivono la realtà, ma la costruiscono in narrazioni che non sono legate solo al loro oggetto (ad esempio, il cambiamento della società dovuto alla migrazione), ma anche a fattori esterni all'oggetto, come le costellazioni di potere politico presenti e operanti su di esso. Queste ultime, ad esempio, giocano un ruolo importante perché influenzano le decisioni, stabilendo quali premesse vengono utilizzate, quali paradigmi accettati e quali no. Anche i fattori culturali e istituzionali costituiscono e controllano i discorsi⁴ che, a loro volta, sono in tensione dialettica con la società e influenzano le relazioni di potere tra gli attori sociali. I

¹ Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt.

² N. Forautan - D. Ikiz (2016), *Migrationsgesellschaft*, in P. Mecheril (Hrsg.) (2016), *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim, pp. 138-151.

³ N. Fairclough (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.

⁴ B. Dollinger (2020), *Sozialpädagogische Theoriegeschichten. Eine narrative Analyse historischer und neuerer Theorien Sozialer Arbeit*, BeltzJuventa, Weinheim und Basel, p. 16.

discorsi sono plasmati dalla socialità nel senso più ampio del termine e sono sempre collegati a discorsi precedenti, contemporanei e successivi. In questo senso, l'analisi del discorso può essere vista anche come un modo per esplorare il cambiamento sociale⁵.

Su questo sfondo proveremo a tracciare un campo discorsivo che analizzi non soltanto le trasformazioni della società e delle forme di migrazione attuale, ma anche quelle finora messe in campo dalla pedagogia e dai servizi sociali per rispondere alle nuove esigenze. Rifletteremo pertanto sulle tante situazioni ancora controverse e sui problemi irrisolti più urgenti da affrontare nel prossimo futuro.

2. Modifiche

La migrazione e la mobilità del lavoro, nelle loro varie forme, hanno influenzato e cambiato le società europee nel mondo del lavoro e della vita in molti modi diversi. Dagli anni '70 abbiamo sempre più a che fare con un campo d'azione caratterizzato da assenza di confini, nuove forme di mobilità e un notevole aumento della diversità. La crescente globalizzazione e internazionalizzazione delle relazioni politiche, sociali e personali ha indotto anche i pedagogisti e gli accademici sociali a riflettere e rivedere tante teorie e pratiche spesso divenute inefficaci e obsolete per i nuovi contesti, molto più dinamici, diversificati e problematici.

Si è trattato di un contributo di riflessione sociopedagogica che nelle varie società europee è risultato molto diversificato sia nei tempi che nelle modalità e negli esiti: esso, infatti, non è accaduto in modo omogeneo e contemporaneamente ma in fasi e con prospettive di sviluppo a volte molto diverse per quanto riguarda la migrazione e le analisi delle scienze sociali ad essa collegate.

Un risultato importante di queste analisi è stato quello di ipotizzare il superamento della prospettiva ristretta dello Stato nazionale, che ha prevalso nelle scienze sociali fino ad oggi, e l'avvio di forme di organizzazione transfrontaliere, multilingue e interdisciplinari meno riduttive ed anguste. Dar vita e avviare realtà di questo tipo diventa molto importante perché potrebbero costituire la nuova piattaforma capace di supportare il necessario cambiamento verso una progressiva internazionalizzazione meno conflittuale e dinamicamente arricchente.

Una di queste organizzazioni è il Centro Europeo per l'Educazione Comunitaria (ECCE), fondato nel 1985 sotto la direzione del Prof. Friedrich Seibel con la collaborazione del Prof. Otto Filtzinger. Nel riassumere gli obiettivi e le aree di lavoro di questa organizzazione Rosa Grazia Romano in un suo contributo scrive: «si può evincere che i concetti di “Community Education”, “Social Work” ed “Anti-Racism” sono stati da sempre i pilastri di tutta l'impalcatura teorica e pratica di ECCE, potremmo dire i tre punti di partenza attorno a cui si è sviluppato lo stesso Centro e che costituiscono a tutt'oggi gli snodi cruciali attorno a cui ruota l'attività di ECCE»⁶.

⁵ P.P. Baumgartiger (2021), (Wiener) *Kritische Diskursanalyse und Soziale Arbeit – Entstehung, zentrale Konzepte und Verbindungen*, in OGSA-Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich*, BeltzJuventa, München, pp. 308-321

⁶ R.G. Romano (2009), E.C.C.E. (European Centre for Community Education), in «Quaderni di Intercultura», I, 2009, p. 68, in <<http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/346/250>>

I due colleghi Seibel e Filtzinger hanno orientato fin dall'inizio i loro contatti personali europei in modo che il nuovo organismo di ECCE potesse affrontare in modo riflessivo la diversità dei discorsi pedagogici nel contesto della migrazione e della mobilità. Tra i membri fondatori vi erano colleghi provenienti dalla Germania, dall'Irlanda, dal Regno Unito, dall'Irlanda, dalla Svezia, dalla Grecia e dall'Italia.

Sui temi del multiculturalismo, della diversità etnica e culturale, dell'istruzione e della disuguaglianza nel Regno Unito il dibattito è stato presente fin dagli anni '60, collegato soprattutto col crescente numero di immigrati provenienti dalle Indie occidentali, dall'India, dal Pakistan e dal Bangladesh. Nel corso del ricongiungimento familiare, il numero di bambini con radici africane e asiatiche è aumentato nelle scuole britanniche. Inizialmente non esistevano concetti pedagogici per affrontare questa nuova situazione ma, sollecitati dai nuovi bisogni, sono emersi i concetti di educazione multiculturale prima e, poco dopo, quello ad esso contrapposto di educazione antirazzista.

Il multiculturalismo, in senso descrittivo, mira a descrivere la società moderna come una società eterogenea in cui convivono culture diverse nel rispetto e nel riconoscimento reciproco. In senso normativo il concetto include un'argomentazione politica incentrata sull'idea di uguaglianza e giustizia tra le diverse culture: si presuppone, cioè, che la diversità dell'espressione culturale sia resa possibile nella sfera pubblica e che le persone possano esprimere la propria identità culturale. Tuttavia, questa visione è stata considerata come ideologica, perché si è rivelata quasi sempre contraddetta dalle forti disparità presenti nella realtà sociale.

Per di più, quando negli anni '70 divenne sempre più importante la tematica della razza, guardando al sistema educativo divenne chiaro che l'istruzione era uno dei luoghi più importanti dell'oppressione razziale. Molti genitori afro-caraibici si sono resi conto che i loro figli non erano in grado di acquisire nemmeno le qualifiche di base, elemento che pregiudicava proprio quella mobilità sociale che essi avrebbero voluto loro garantire. Così la scuola, che si presentava all'apparenza come egualitaria e antirazzista, si è rivelata essere di fatto un'istituzione che promuoveva lo svantaggio sociale e l'esclusione.

Dal punto di vista dell'educazione antirazzista, l'educazione multiculturale rappresentava una posizione sociale inappropriata, in quanto non affrontava il razzismo esistente nella società: mentre formalmente lo negava, manteneva quelle strutture di potere che lo legittimavano consentendo abusi, prevaricazioni e ingiustizie⁷.

Inoltre, come è emerso chiaramente nel dibattito in lingua tedesca sull'educazione multiculturale e sulla cosiddetta educazione degli stranieri, gli approcci multiculturali erano caratterizzati da un pensiero culturalista perché:

- l'enfasi voluta sulla cultura ha portato anche alla creazione di stereotipi;
- la cultura è stata intesa come un sistema stabile di orientamenti e di valori;
- l'attenzione si è concentrata prevalentemente sull'alterità degli estranei;
- gli approcci pedagogici diretti ai "bambini stranieri" sono stati caratterizzati da un pensiero focalizzato sui deficit, che ha privilegiato pertanto un tipo di educazione compensativa;

⁷ T. Modood – S. May (2001), *Multicultural education and intercultural education: Is there a difference?*, in «International Journal of Education Research», 2001, n. 35, pp. 305-317.

- il razzismo è apparso come un comportamento individuale che può essere cambiato soltanto attraverso l'educazione alla tolleranza e la formazione;

- sono state ignorate le strutture di potere e le pratiche sociali consolidate all'interno delle istituzioni che sono le principali responsabili del perpetuarsi delle disuguaglianze;

Concetta Sirna, riferendosi al contesto italiano prima degli anni '90, rilevava come le scuole fossero prevalentemente orientate in modo monoculturale, non riconoscessero il valore della diversità e operassero in modo burocratico, cioè non flessibile. L'autrice sottolinea anche quanto diffuso continui ad essere un certo razzismo presente nelle pratiche scolastiche e sociali e nei documenti ufficiali. Evidenziando inoltre come il linguaggio possa diventare veicolo e strumento di emarginazione, suggerisce che la scuola offra maggiori e diversificate possibilità comunicative per consentire riconoscimento e partecipazione a tutti. Si tratta di radicare nelle istituzioni educative il principio dell'accettazione dell'altro e del rispetto della diversità, consapevoli, comunque, che questo richiede un grande sforzo molto impegnativo sia sul piano culturale, che su quello sociale e politico. Condivide con Otto Filtzinger l'idea che sia necessario "costruire l'interculturalità"⁸ e sottolinea come sia proprio la struttura monoculturale tipica delle istituzioni educative a dover essere cambiata perché da essa derivano "infatti, i reali ostacoli alla realizzazione di una educazione egualitaria, democratica e interculturale che offra a tutti pari opportunità"⁹.

In Germania, dove - anche per ragioni storiche - il termine "razza" è stato fortemente caricato di connotazioni negative e messo al bando, la discriminazione a cui sono esposte le "persone di colore" e/o gli immigrati è stata definita xenofobia. Con questo stratagemma, apparentemente, il problema del razzismo sembrava risolto. Le conseguenze di questa cecità ideologica e di questo offuscamento, però, sono visibili ancora oggi: ad esempio, nelle scuole gli insegnanti sono poco o per nulla preparati al razzismo individuale e istituzionale esistente nelle istituzioni educative. Non esistono quasi materiali didattici che affrontino il tema del razzismo e, quando il razzismo e le possibili forme di reazione antirazzista devono essere affrontate, ciò avviene di solito in eventi speciali, ad esempio in seminari nelle cosiddette settimane del progetto di solito condotti da formatori esterni. Il collegamento curricolare con la scuola come istituzione viene di solito omesso e agli insegnanti viene evitato il confronto con il razzismo - sebbene il razzismo esista e persista sotto varie forme più o meno evidenti e consapevoli nelle scuole e fuori. "Il razzismo esiste nelle scuole come atto performativo, che - intenzionalmente o meno - è creato dalle norme giuridiche, dalla pratica didattica, dai libri di testo utilizzati o dai modelli di interazione linguistica o non linguistica di compagni e insegnanti"¹⁰.

⁸ O. Filtzinger (1993), *Costruire l'interculturalità*, in O. Filtzinger - C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturale. Una sfida per l'educazione*, Junior, Bergamo, pp. 145-161.

⁹ C. Sirna Terranova (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerrini, Milano, p. 35.

¹⁰ K. Fereidoorn (2021), *Gadje-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens*, in K. Fereidoorn - Karim, S. Höbl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, p. 39.

Nella rivista “Der Spiegel”, in un articolo di Swantje Unterberg “Das Rassismusproblem an Schulen” (“Il problema del razzismo nelle scuole”), Karim Fereidooni ha riassunto¹¹:

Dove ci sono asimmetrie di potere, c'è anche razzismo. Nelle scuole c'è anche la particolarità che il potere spetta a pochi insegnanti che insegnano a molte persone. Inoltre, la differenza di potere è molto elevata anche a causa dell'età. Il razzismo è un problema anche tra gli alunni, ma a causa dello squilibrio di potere è importante guardare prima all'istituzione scolastica. La maggior parte delle esperienze di razzismo dei bambini neri o di colore sono quindi legate anche agli insegnanti. Gli studi dimostrano quali conseguenze può avere il razzismo nella vita scolastica di tutti i giorni. Ne è esempio uno studio dell'Università di Mannheim: i futuri insegnanti hanno valutato un dettato di “Murat” peggiore di quello di “Max”, nonostante il testo e il numero di errori fossero identici. I ricercatori sull'integrazione di Berlino hanno scoperto che gli insegnanti si fidano meno dei bambini provenienti da famiglie di origine turca, anche se le loro prestazioni non differiscono da quelle degli altri.

In questo senso, le scuole non sono una soluzione, ma parte del problema di come organizzare un campo di gioco equo nelle società di migrazione. Le scuole sono spesso ancora orientate verso una struttura omogenea degli alunni e dell'ambiente, ma non verso una società della migrazione. Possono concentrarsi sulle differenze individuali di bambini e ragazzi, che possono portare a programmi di sostegno o a classi speciali per i bambini immigrati. Questo è attualmente il caso della Germania con il concetto di “classi ponte” per i bambini rifugiati provenienti dall'Ucraina.

Tuttavia, questi programmi di sostegno positivo possono anche essere interpretati come costruzioni che fissano le differenze e proteggono l'istituzione scolastica dai cambiamenti strutturali. La scuola è un luogo sociale in cui i processi di discriminazione decidono le risorse e le opportunità attuali e future, un luogo in cui sono all'opera i principi razzisti dell'ordine quotidiano che gli insegnanti rischiano di fissare e riprodurre, ad esempio, classificando come stranieri e non membri gli alunni con nomi non tedeschi o di religioni non cristiane¹².

3. Categorie e fasi

Nella letteratura accademica, come abbiamo potuto registrare, anche se il discorso sulla questione della migrazione ha avuto in ogni paese ritmi e fasi diverse, tuttavia quasi sempre gli approcci sostenuti in precedenza hanno continuato a coesistere quando ne sono arrivati altri nuovi. È vero anche che al cambiamento di terminologia non corrisponde sempre un reale mutamento concettuale, anche perché le diverse denominazioni terminologiche degli approcci pedagogici talvolta non segnalano con

¹¹ S. Unterberg (2020), *Das Rassismusproblem an Schulen* (Il problema del razzismo nelle scuole), in <<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/diskriminierung-an-schulen-sind-lehrerinnen-und-lehrer-rassistisch-a-27fb2d2e-a2e8-4e3d-986f-087540955ac1>>.

¹² T. Geier (2016), *Schule*, in P. Mecheril (Hrsg.) (2016), *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim, pp. 433-448.

chiarezza e univocità i rispettivi fondamenti scientifici, valori, posizioni socio-politiche e obiettivi.

Sirna, ad esempio, elenca alcune tendenze che sono state etichettate come pedagogia dell'accoglienza, educazione antirazzista, approccio transculturale, pedagogia interculturale¹³. Barberis e Boccagni¹⁴ aggiungono nuovi approcci come, ad es., l'approccio della competenza/sensibilità culturale, l'approccio antidiscriminatorio e le sue varianti e l'approccio della (super) diversità rispetto agli approcci tradizionali e alle prospettive di destinazione (assimilazione, integrazione, acculturazione) per quanto riguarda i servizi sociali. Tutti gli autori sottolineano che gli approcci hanno ciascuno "una forte componente prescrittiva" che rende difficile per gli operatori metterli in pratica. "Nondimeno, ciascuno di questi approcci fornisce idee, competenze e aspirazioni per coltivare gli orizzonti ideali della professione, che non possono essere dimenticati nemmeno quando si trova a svolgere atti di tipo meramente burocratico"¹⁵. Ma osservano anche criticamente che ancora nel 2017 "il tema dell'immigrazione è relativamente marginale nel dibattito teorico e nei curricula formativi del servizio sociale italiano"¹⁶. Questo non è certo vero per tutte le università, come dimostrano gli esempi di Trento, Verona, Venezia, Messina

In genere l'idea della pedagogia interculturale è stata vista come un progresso rispetto all'educazione multiculturale¹⁷ perché è stata utilizzata per descrivere i concetti e gli obiettivi pedagogici e politici che hanno cercato di dare una risposta al cambiamento della società dovuto alla migrazione. La multiculturalità è diventata la descrizione di uno stato, mentre l'interculturalità si riferisce a un processo ed è stata esplicitamente intesa in termini socio-politici. La pedagogia interculturale si poneva così "come una controparte delle posizioni politiche e pedagogiche tradizionali"¹⁸.

Filtzinger ha così riassunto nel 1993¹⁹:

Costruire l'interculturalità è un'attività educativa, che si potrebbe quasi definire 'costruzione precompressa'. La riflessione e la valutazione dell'attività educativa quotidiana in un discorso aperto, in un processo dinamico ed interattivo tra prassi educativa, teoria pedagogica e politica migratoria ed europea, potrebbe portare ad una costruzione interculturale 'portante', che dovrebbe essere, però nello stesso tempo, flessibile e ricomponibile cioè adattabile a nuovi sviluppi sociali e ideata dall'interistituzionale e interdisciplinare processo interculturale.

Si trattava di una nuova apertura della società e di un nuovo principio di orientamento della pedagogia. Per il contesto italiano, Agostino Portera riassume²⁰:

¹³ C. Sirna Terranova (1997), *Pedagogia interculturale...*, cit.

¹⁴ E. Barberis – P. Boccagni (2017), *Il lavoro sociale con le persone immigrate. Strumenti per la formazione e la pratica interculturale nei servizi*, Maggioli, Santarcangelo.

¹⁵ Ivi, p. 47.

¹⁶ Ivi, p. 48.

¹⁷ Cfr. A.M. Nohl (2006), *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn; F. Hamburger (2009), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Juventa, Weinheim.

¹⁸ G. Friesenhahn (1988), *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*, Express Edition, Berlin, p. 133.

¹⁹ O Filtzinger (1993), *Costruire l'interculturalità*, in O. Filtzinger – C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Junior, Bergamo, pp. 160-161.

L'approccio della pedagogia realmente interculturale (non come spesso frainteso o confuso) rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana: concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, un'opportunità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti di entrambi e li supera in una nuova sintesi, aggiungendo l'intervento mediante incontro, dialogo, confronto e interazione.

Sottolinea che si tratta di un arricchimento reciproco e per questo è necessaria anche la competenza interculturale.

Alla luce di tali sviluppi, oggi occorre pensare alle forme di comunicazione e dialogo opportune nel tempo presente, atte a gestire la crescente globalizzazione, interdipendenza e cosmopolitismo planetario. Sempre più emerge un forte bisogno di competenze interculturali²¹.

4. Interculturalità e diversità riflessive

In ambito sociologico e pedagogico il concetto di interculturalità è diventato alquanto controverso e tante sono le critiche che vengono avanzate. Da un lato si fa rilevare che gli approcci interculturali pongono troppo l'accento sulle "culture" che rischiano di essere considerate quasi come unità autonome, capaci di condizionare e predeterminare le caratteristiche di un'intera popolazione. Ne discende che tutti i tedeschi sarebbero uguali tra loro e assolutamente diversi da tutti gli altri popoli. In fondo, la dimensione culturale oscura ogni altro aspetto delle interrelazioni umane, sia esso sociale, economico, politico, religioso, etc.

Se l'individuo è considerato un "portatore caratteristico" della sua cultura, di fatto vengono sottaciute e sfumate tutte le altre relazioni di potere, privilegio e dominio che lo condizionano nei processi di comunicazione. Claudio Bolzmann parlava già nel 1997 della "tendenza di culturalizzare le relazioni sociali... cioè un processo di riduzione della complessità di una situazione e una spiegazione semplicistica di tipo culturale, mentre la condotta che si cerca di cogliere può essere legata a fattori giuridici, sociali, sanitari, economici, ecc."²².

Inoltre, la pedagogia interculturale è stata accusata di ontologizzare l'estraneità socialmente attribuita ai migranti, enfatizzando l'aspetto culturale.

²⁰ A. Portera (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Patiche», 2019, n. 2, pp. 4-5.

²¹ Ivi, p. 5.

²² C. Bolzmann (1997), *Potenzialità e pericoli dell'approccio interculturale nell'azione sociale*, in V. Bolognari – K. Kühne (1997) (a cura di), *Povertà, Migrazione, Razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*, Junior, Bergamo, p. 200.

Oggi si parla di “othering” (alterità/estraneità) quando ci si riferisce a un violento discorso egemonico in cui gli altri considerati diversi diventano “stranieri” e allo stesso tempo si crea un “noi” contrapposto, che suggerisce come discriminante l’appartenenza più radicata ad una comunità presumibilmente sicura²³.

I migranti sono ancora caratterizzati dalla loro alterità e dalla loro estraneità anche quando non si percepiscono più come stranieri nella società dell’immigrazione. Questo si riferisce anche al potere di posizionamento sociale che la popolazione autoctona esercita di fatto nei confronti degli immigrati che riguarda, ad esempio, la possibilità o meno di accettazione delle differenze, ma anche del riconoscimento/disconoscimento dei propri atteggiamenti e pregiudizi. Si tratta anche delle contraddizioni, delle ambivalenze e dei limiti della pedagogia interculturale²⁴.

Le azioni degli insegnanti e degli operatori sociali nella pratica sono impegnative in questi contesti: ad essi infatti spetta il compito di riflettere criticamente sulle proprie forme di azione e sulle routine quotidiane. Ciò include anche la consapevolezza che non sono (esclusivamente) le differenze culturali reali o presunte a causare conflitti tra le persone in una società, ma piuttosto la povertà degli immigrati e la mancanza di pari diritti sono cause centrali dei problemi. Cambiare questa situazione è un compito politico. Nel 1981, il professor Franz Hamburger di Mainz ha affermato che “la politica non può essere sostituita dalla pedagogia” e ha messo in guardia dal sopravvalutare la portata della pedagogia interculturale per la società nel suo complesso. Otto Filtzinger, che ha lavorato a stretto contatto con Franz Hamburger nei settori della politica migratoria a livello dell’European Center for Community Education (ECCE) e a livello comunale della città di Mainz, ha così descritto le ambivalenze nel 1993:

In questo senso l’interculturalità è costruibile sì, ma non ad libitum su tutti i livelli. La politica e le istituzioni pilotano con meccanismi di legge e di finanziamento che la costruzione segua un progetto approvato. Lo spazio per costruire l’interculturalità è spesso abbastanza ristretto, libero solo se non va a incrinare il piano politico. È indispensabile riconoscere il raggio d’azione limitato della pedagogia nelle condizioni quadro politiche, economiche ed istituzionali, nonché il permanente pericolo di essere strumentalizzata in tale contesto²⁵.

Nei suoi lavori accademici e nelle sue analisi sulla pedagogia e sul lavoro sociale nella società della migrazione, Franz Hamburger ha sempre mantenuto una posizione critica anche nei confronti dello sviluppo del concetto e ha coniato il termine “interculturalità riflessiva”²⁶.

Si tratta di evitare di riflesso qualsiasi riduzione etnicizzante e culturalizzante. Ciò richiede un atteggiamento culturalmente sensibile da parte di educatori e operatori sociali, che riconoscano quando e in che modo le categorie “nazione”, “stato” o “cultura” sono tematizzate come educativamente rilevanti e quando, invece, servono

²³ P. Mecheril (2010), *Migrationspädagogik*, Beltz Weinheim, p. 42.

²⁴ F. Vahsen – D. Tan (2010), *Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit*, in W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*, Springer Verlag, Wiesbaden, pp. 569-579.

²⁵ O. Filtzinger (1993), *Costruire l’interculturalità*, in O. Filtzinger – C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturale. Una sfida per l’educazione*, Junior, Bergamo, p. 146.

²⁶ F. Hamburger (2009), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Juventa, Weinheim.

solo a marcare presunti confini, a riprodurre attribuzioni stereotipate e a perpetuare o avviare processi di estraneazione (*othering*). Con questo atteggiamento, ci sono anche connessioni con la pedagogia della diversità e con un lavoro sociale sensibile alle differenze²⁷.

Questo porta anche ad approcci che enfatizzano diversità e l'intersezionalità e che si riferiscono in parte a cambiamenti più ampi nella società, caratterizzata da un aumento della pluralità e della diversità. Questa diversità va di pari passo con una pluralizzazione dei progetti di vita che non si realizzano più in un territorio limitato dallo Stato nazionale, ma assumono forme transculturali.

Il termine diversità esprime ormai una mutata valutazione delle differenze e delle distinzioni in una società. La diversità dei modi di vita, la pluralità delle visioni del mondo e la differenza dei mondi di vita sono elementi costitutivi e produttivi dello sviluppo in una società (post)migratoria.

A livello individuale la diversità dei mondi vitali, dei modi di vivere, dei progetti di vita può essere associata a nuove forme di sviluppo, ma anche a prospettive di sviluppo diversificate e a una mutata opportunità di partecipazione sociale.

A livello socio-politico, tuttavia, bisogna convenire che i processi di differenziazione riguardano sempre le strutture di potere, la discriminazione, l'esclusione e l'emarginazione. E queste non sono legate solo alla dimensione della cultura, ma anche ad altre differenze socialmente significative tra individui e gruppi sociali, che possono essere ponderate in modo diverso. Anche il rapporto di appartenenza deve essere chiarito e ridefinito sia a livello individuale che sociale e occorre usare nuovi termini per descrivere questo sviluppo: si parla, ad esempio, di "appartenenze multiple culturali", di "culture dell'ibridazione" e di "intersezionalità".

Ciò ha implicazioni anche per le nostre costruzioni dello sviluppo dell'identità, ora intesa come un concetto mutevole e dinamico, perché emergono posizioni di transizione che attingono a diverse tradizioni culturali nello stesso tempo e sono il risultato di complicati incroci e connessioni. In sostanza, ciò suggerisce una prospettiva che si astiene dal considerare l'identità come una proprietà fissa degli individui e sottolinea invece che l'identità deve essere intesa come processuale e dipendente dalla situazione. Questo rende l'identità negoziabile e diversificata anche perché, accanto alle dimensioni culturali e nazionali, emergono altri indicatori significativi per la realizzazione dei progetti di vita.

Oltre alle categorie "classiche" di differenza *race*, *class*, *gender*, vengono citate anche l'orientamento sessuale, l'età, la religione, lo svantaggio, la disabilità fisica/psicologica, la salute e la collocazione socio-spaziale. Si tratta di affrontare, analizzare e superare le disuguaglianze e le diversità materiali e/o culturali. A questo si collega la richiesta etica di riconoscimento (socio)culturale. Gli insegnanti e operatori sociali diventano e rimangono competenti quando adottano prospettive sensibili alle differenze e le rendono efficaci nelle loro azioni. Si tratta di prospettive che enfatizzano l'unicità degli individui e rivendicano il riconoscimento della differenza, che dovrebbe essere messa in atto in contesti diversi con obiettivi diversi.

²⁷ A. Thimmel - G.J. Friesenhahn (2015), *Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*, in A. Thimmel - Y. Chehata (Hrsg.) (2015), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, pp. 95 -107.

In questo contesto, Annedore Prengel parla di “differenza egualitaria”. Tuttavia, le prospettive sensibili alla differenza sottolineano anche che le differenze e le linee di differenza sono socialmente costruite, legate a rivendicazioni di potere e anche modificabili. Per lo sviluppo di concetti pedagogici, ciò significa che il lavoro sociale sensibile alle differenze e la pedagogia interculturale nella società della migrazione si combinano sempre più con l’approccio intersezionale.

La riflessività interculturale è integrata in modo interdisciplinare con un’analisi sociale più completa²⁸ che si occuperà di esaminare sia i meccanismi di azione del razzismo individuale e istituzionale sia di sviluppare e attuare forme di azione (ri)adeguate anche a livello pedagogico. Si dovrà sempre decidere nuovamente, in base alle situazioni sempre nuove che si determinano nei contesti sempre mutevoli, se e come i concetti e le prospettive tradizionali esistenti possano essere mantenuti, rifiutati o ulteriormente sviluppati.

5. Cambiamenti nel discorso

Quando la migrazione era ancora vista come il cambiamento permanente da un Paese di origine a un altro, la pedagogia e il lavoro sociale assumevano come riferimento per lo più l’immagine dello Stato nazionale e questo si rifletteva sui concetti pedagogici, sui servizi sociali e sui mondi quotidiani dei destinatari. Questo corrisponde all’immagine: Noi e gli altri. Nel migliore dei casi, offriamo l’integrazione, che poi ci si aspetta dagli altri (migrati) come conquista personale.

5.1 Gli spazi di vita transnazionali

Oggi la migrazione è multi sfaccettata e si svolge in spazi globalizzati e transnazionali. Gli spazi di vita delle persone nelle società di migrazione non sono limitati dagli Stati nazionali, ma sono spesso pluri-locali. I concetti di educazione e lavoro sociale, che dovrebbero essere orientati al mondo della vita delle persone, devono riallinearsi a queste mutate condizioni. In questo senso, gli spazi non sono fisici, ma sono costruiti dalle persone sotto forma di relazioni sociali relativamente stabili.

Ci sono riferimenti a luoghi concreti in cui le relazioni si concretizzano e, in questi spazi, le attribuzioni di significato decidono come le persone possono comportarsi.

Il termine “transnazionale” è usato per descrivere le pratiche cross-border di individui, gruppi e organizzazioni, ma anche le politiche che attraversano i confini nazionali. Il termine “transnazionale” è usato per descrivere situazioni di vita e spazi d’azione che si espandono e talvolta si sovrappongono all’una o all’altra nazione, in entrambi i casi co-nazionali. Questa prospettiva si basa sull’esperienza di molte persone il cui spazio vitale non è più congruente con i confini territoriali e statali. In questo senso, la transnazionalità non significa rinunciare alle forme nazionali di pensiero e azione, ma piuttosto ampliarle²⁹.

²⁸ G. Winkler - N. Degele (2009), *Intersektionalität. Transkript*, Verlag, Bielefeld.

²⁹ G. Friesenhahn - A. Thimmel (2023): *Internationalität in der Sozialen Arbeit*, in W. Thole (Hrsg.) (2023), *Grundriss Soziale Arbeit*, Wiesbaden Springer, 4 Aufl. (im Erscheinen).

La transnazionalità si riferisce, da un lato, alle persone con esperienza di migrazione, ma, dall'altro, anche a tutti gli abitanti del luogo, poiché la vita quotidiana e i mondi vitali di tutte le persone nei luoghi concreti della quotidianità sono modificati anch'essi dai fenomeni transnazionali. In questo contesto, si può pensare che la separazione tra istituzioni educative e organizzazioni sociali (qui la scuola - là l'assistenza sociale e i gruppi della società civile) non debba più esserci. La cooperazione transnazionale e locale è particolarmente importante sullo sfondo dei mondi di vita transnazionali delle famiglie e può sostenere lo sviluppo delle prospettive di vita.

La mobilità delle persone e la complessità dei flussi migratori fanno emergere l'importanza delle reti sociali e familiari che forniscono supporto e aiuto alle persone in movimento. I transiti in vari paesi implicano un'espansione. Una sfida complessa per i servizi e per i professionisti. Si pensi ad esempio ai minori non accompagnati, alla necessità di raccogliere le informazioni e la documentazione necessarie per il ricongiungimento familiare, laddove questo sia possibile, lavorando a contatto con una rete di professionisti che travalica i confini nazionali³⁰.

5.2 *La società post -migratoria*

Come si può e si deve modellare la vita in una società post-migratoria caratterizzata dalla diversità? In una società eterogenea caratterizzata da diversità culturali, etniche, religiose e nazionali e da concezioni plurali della vita diventa necessario che il concetto di integrazione sia ripensato. Le democrazie moderne proclamano l'uguaglianza come promessa centrale, ma è del tutto evidente che obiettivi come il riconoscimento, le pari opportunità e la partecipazione sono tuttora disattesi, anzi spesso in aperto contrasto con la realtà.

Secondo Foroutan, la Germania, ad esempio, può essere descritta come una "società migratoria", ma le esperienze, le storie e la posizione delle persone che hanno subito la migrazione dovrebbero essere rese più visibili e udibili nel discorso sociale rispetto al passato. È inoltre importante notare che, siccome la migrazione oggi, in un modo più o meno diretto, riguarda tutte le persone che vivono in una società, ormai anche la distinzione tra noi e loro diventa obsoleta, il che comporta una riflessione sui temi del riconoscimento, dell'apprezzamento e dei privilegi.

In altre parole, dopo che la migrazione ha avuto luogo, è ormai riconosciuta come inevitabile dalla politica, dal mondo accademico e dall'opinione pubblica. Il prefisso "post" non indica la fine della migrazione, ma descrive i processi di negoziazione sociale che hanno luogo nella fase successiva alla migrazione e quindi tematizza e analizza i processi di cambiamento in una società innescati dalla migrazione. Le formazioni sociali post migratorie si trovano in uno stato di turbamento tra vecchi valori e nuove concezioni, senza essere in grado di riconoscere chiaramente quanto di ieri e di oggi rimarrà nel futuro.

Possono essere descritte come "postmigranti" quelle società in cui la trasformazione sociale in una struttura di base eterogenea è stata riconosciuta

³⁰ P. Solca (2018), *Il lavoro sociale tra migrazioni e cooperazione internazionale*, in «I.R.I.D.E. Rivista di economia, sanità, e sociale del DEASS», 2018, n. 4, p. 14.

politicamente, indipendentemente dal fatto che questa trasformazione sia valutata positivamente o negativamente.

In questo contesto, l'immigrazione e l'emigrazione sono riconosciute come fenomeni che hanno un impatto massiccio sul Paese e che possono essere discussi, regolati e negoziati, ma non invertiti.

Questo dovrebbe portare a un adattamento delle strutture, delle istituzioni e delle culture politiche alla realtà migratoria riconosciuta. Ciò si traduce in una maggiore permeabilità sociale e in un avanzamento sociale, ma anche in reazioni difensive e lotte per la distribuzione delle risorse. Aumentano i processi di negoziazione su appartenenza, identità (nazionale), partecipazione e pari opportunità.

Le società post-migratorie sono società negoziate. Le élite culturali, etniche, religiose e nazionali consolidate dovranno imparare che le posizioni, l'accesso, le risorse e le norme vengono rinegoziate. Tutte le parti dovrebbero essere aperte a questo processo di negoziazione - questo significa che anche gli "affermati" dovrebbero abituarsi a questa società di negoziazione e integrarsi in questa struttura post-migratoria³¹.

In una prospettiva post-migratoria, sarebbe necessario abbandonare la definizione di migrazione in termini di individui e gruppi di popolazione. Si tratterebbe invece di analizzare una società che è effettivamente plasmata dalla migrazione, ma senza che ciò si rifletta adeguatamente nelle immagini di sé e nelle strutture di partecipazione della società. Il lavoro educativo e sociale nella società post-migratoria pertanto non può più essere inteso come lavoro con i migranti quanto, piuttosto, come la risposta ad una sfida teorica e operativa cruciale e ineludibile che esige una attenta riflessione sui fenomeni associati alla migrazione e una conseguente revisione sia dei propri presupposti teorici di base, sia delle strutture istituzionali e delle offerte, nonché dei potenziali campi d'azione³². Il fatto migratorio è inoltre sempre accompagnato da potenti discorsi sulla differenza, motivo per cui le strutture di esclusione e discriminazione razzista in particolare devono essere prese in considerazione nella prospettiva post-migratoria. Si tratta di una ri-narrazione e reinterpretazione del fenomeno migratorio e delle sue conseguenze. "Il 'postmigrante' presenta la voce della migrazione, così come il postcoloniale presenta la voce del colonizzato"³³. Ciò implica che la ricerca sulle migrazioni non è vista come un campo speciale della sociologia, ma come un'analisi sociale complessiva.

³¹ N. Foroutan (2015), *Die postmigrantische Gesellschaft*, in, *Bundeszentrale für Politische Bildung*, in <<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdoessiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/>>.

³² H. Berner (2021), *Editorial/Einleitung*, in ogsa-Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich*, BeltzJuventa, München, pp.11-22.

³³ E. Yildiz (2018), *Postmigrantische Gesellschaft: eine andere Art des Sehens*, in C. Hunner-Kreisel – J. Wetzel (Hrsg.) (2018), *Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe*, «Neue Praxis», Sonderheft 15, Neue Praxis Verlag, Lahnstein, p. 146.

5.3 Lavoro educativo antirazzista culturalmente sensibile

Gli approcci interculturali classici di solito enfatizzano l'aspetto delle differenze e si concentrano sugli sforzi per comprendere "lo straniero" e "l'altro". Si tratta quindi di comprendere gli orientamenti culturali e i comportamenti delle persone che vivono in altri Paesi o che provengono da altri Paesi.

Persone di culture diverse si incontrano, imparano l'una dall'altra, si rispettano e contribuiscono così alla convivenza costruttiva in una società. In sostanza, si tratta di una comprensione ben intenzionata degli altri, mentre risulta del tutto secondaria l'analisi riflessiva della propria cultura e quindi la comprensione di sé stessi.

Nel 2009 Franz Hamburger, nel proclamare "l'addio alla pedagogia interculturale"³⁴ e chiedere invece un'interculturalità riflessiva, ha voluto sottolineare come occorra dare ormai uno sguardo attento agli effetti collaterali non voluti degli approcci interculturali e riflettere sul quadro sociale che ha messo in moto la discussione sull'interculturalità. L'orientamento della ricerca verso un concetto di interculturalità è da lui considerato insufficiente, in quanto, privilegiando soprattutto lo status di osservatore, rischia di porre l'accento sulla differenza, tratta in modo ambivalente il concetto di cultura, trascura le situazioni di vita discriminatorie dei migranti e non considera i legami degli insegnanti con il razzismo istituzionalizzato. Da una prospettiva simile, Velleda Bolognari scrive:

Società, stato e nazione, interagendo, diventano espressioni ricalcanti il vecchio stampo ideologico con cui, in epoca anteriore, è stato facile accentuare razzismo ed estremismo. In Europa, i residui di tale iniqua alleanza hanno ancora il potere spregevole di agire a livello istituzionale, individuale e di gruppo. I tre elementi che caratterizzano il razzismo contemporaneo nelle società europee (patriottismo, disuguaglianza, esclusione) incidono in tutti i livelli e le sfere sociali³⁵.

Per molto tempo, il coinvolgimento della pedagogia e del lavoro sociale nel razzismo istituzionale è stato un argomento di nicchia, anche se a partire dagli anni '80 si è discusso a livello scientifico sociale di come il razzismo quotidiano nelle istituzioni corrisponda alla politica di non considerare le persone immigrate come parte integrante della società³⁶. Poiché per molto tempo il razzismo è stato visto come una caratteristica

³⁴ F. Hamburger (2009), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Juventa, Weinheim.

³⁵ V. Bolognari (2007), *Il razzismo della prosperità nell'Europa contemporanea. Riflessioni a margine del pensiero antirazzista di Walter Lorenz*, in F.W. Seibel - H.U. Otto - G.J. Friesenhahn, *Refraining the Social*, Verlag Albert, Boskovice, p. 404.

³⁶ Cfr. A. Aluffi Pentini - W. Lorenz (a cura di) (1995), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*, Edizione junior, Bergamo; V. Bolognari - K. Kühne (a cura di) (1997), *Povertà, Migrazione, Razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*, Junior, Bergamo; W. Stender (Hrsg.) (2003), *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt; P. Basso (a cura di) (2010), *Razzismo di stato*, FrancoAngeli, Milano; J. Katz (1984), *White Awareness Handbook for anti-racism training*, Oklahoma press, Oklahoma; A. Kalpaka - N. Rätzl (Hrsg.) (1993), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Mundus, München.

individuale che poteva essere cambiata con mezzi pedagogici, il razzismo strutturale e istituzionalizzato è stato ignorato.

“Razzismo di Stato?”, chiede Piero Basso e continua:

A molti l'espressione sembrerà sopra le righe, eccessiva, pessimistica. Ma una impressionante catena di fatti attesta che in Europa il razzismo è in forte ascesa, a cominciare dall'Italia. E il motore di tale ascesa sono proprio gli Stati e i governi: con le loro leggi speciali contro gli immigrati, i loro arbitri amministrativi, le loro selezioni “razziali” tra immigrati desiderabili e indesiderabili, le loro operazioni di polizia, i loro campi di internamento. I motivi-chiave di questo revival del razzismo di stato sono l'islamofobia, la criminalizzazione dei “clandestini”, la persecuzione dei rom. Ma in un modo o nell'altro, in una circostanza o nell'altra, i lavoratori e le popolazioni immigrate di tutte le nazionalità si vengono a trovare nel mirino dei poteri costituiti, anche quando sono perfettamente in regola con le norme discriminatorie che li riguardano. Tramonta così, sul nascere, il timidissimo multiculturalismo europeo, e torna in pista, alla grande, l'assimilazionismo di stampo coloniale³⁷.

Il razzismo quotidiano entra in gioco anche nella pubblicità, perfino nelle pubblicità di beneficenza dove i bianchi sono ritratti come i buoni che aiutano e fanno del bene ai poveri del mondo, i donatori che si prendono cura dei poveri neri. Questo avviene quando l'aiuto si iscrive all'interno di un rapporto di potere e di dominio e rischia di rafforzarlo.

Ecco perché il cuore di una comprensione contemporanea dell'educazione non può prescindere da una *riflessione* che sia capace di modificare l'*atteggiamento* all'interno delle interazioni socio-educative. Diventa importante, cioè, rendere visibili le strutture di dominio e aprire lo spazio pubblico in modo che le esperienze di razzismo possano essere viste non come emarginazioni individuali ma anche come condizionamenti istituzionali. Ciò riguarda anche le istituzioni educative e i servizi sociali, come chiarisce il titolo di un libro pubblicato nel 2022 “Il razzismo nelle istituzioni di assistenza sociale”³⁸.

Le scuole e i servizi sociali sono parte di un accompagnamento istituzionale della migrazione, ma questo richiede anche che lascino parlare l'esperienza e la realtà di vita dei migranti. Devono essere percepiti come soggetti che interpretano e agiscono secondo un approccio sensibile alla differenziazione e critico nei confronti del razzismo. Il razzismo quotidiano e i modelli di interpretazione culturalizzati devono essere decostruiti. Il concetto di riconoscimento può essere l'idea guida. Secondo Axel Honneth, ad esempio, il riconoscimento comprende, in varie forme, il bisogno di una persona o di un gruppo di essere autorizzati a essere in quanto contrassegnati da determinate caratteristiche. Ciò è legato anche a processi di apprendimento strutturati in modo partecipativo che variano a seconda della posizione dei partecipanti: per i membri della maggioranza, che nella loro posizione strutturalmente “potente”, a differenza dei membri delle minoranze, non “devono” rinunciare a questa sicurezza, la sfida

³⁷ P. Basso (2010), *Razzismo di stato*, cit.

³⁸ B. Demirtaş u.a. (Hrsg.) (2022), *Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit*, BeltzJuventa, München.

dell'apprendimento è diversa rispetto ai partecipanti dei gruppi emarginati. Non è facile rinunciare volontariamente ai privilegi.

Un elemento importante a questo proposito è che i migranti sono rappresentati anche come professionisti nel lavoro sociale e come pedagoghi nelle scuole. Nella sua ultima conferenza, tenuta nell'agosto 2021 in occasione di un simposio internazionale per il 50° anniversario del Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Scienze Applicate di Coblenza, Otto Filtzinger ha sottolineato come uno dei più importanti risultati del suo lavoro interculturale, soprattutto presso l'Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich - IPE³⁹ sia stato anche aver contribuito al fatto che, ad esempio, nelle istituzioni educative del settore elementare della sua città natale, Mainz, molti operatori con una storia di migrazione sono ora impiegati in modo permanente.

Otto Filtzinger è morto il 21 aprile 2022 e il suo amico e collega di lunga data, Franz Hamburger, scrive nel suo necrologio:

Ha fornito a Mainz una luce internazionale, fondando nel 1989 l'IPE – (“Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich”) e dirigendolo fino al 2020. Questo istituto si è dedicato al lavoro interculturale negli asili nido della città e al perfezionamento degli insegnanti di scuola materna in modo pratico e sistematico. L'interculturalità non è stata solo un principio, ma anche una pratica nelle esperienze con gli insegnanti e gli studenti della scuola materna⁴⁰.

6. La storia continua

La sfida pedagogica di affrontare la migrazione e le nuove esigenze è diventata evidente. Le scuole e l'assistenza sociale non cambieranno radicalmente le società in cui sono inserite; non hanno l'assertività sociale per farlo. Più potenti sono la politica, la politica sociale ed educativa e i media.

Tuttavia, anche gli insegnanti e/o gli operatori sociali possono dare un contributo a questi livelli, facendo sì che i rappresentanti delle loro organizzazioni e istituzioni scientifiche e pratiche introducano ripetutamente nel discorso affermazioni critiche sui problemi sociali dal loro punto di vista, evidenziando gli svantaggi politici, sociali e legali di alcuni gruppi ed esaminando e affrontando criticamente sia la costituzione democratica che l'orientamento alla diversità delle proprie organizzazioni.

Nonostante tutte le critiche, una società della migrazione non potrà fare a meno del sostegno del lavoro sociale e della pedagogia nemmeno in futuro, per stabilizzare i membri della società nelle loro condizioni, per potenziarli e per esplorare le capacità con cui le persone possono dominare la loro vita.

In una democrazia moderna, le persone dovrebbero partecipare in modo responsabile e consapevole alla formazione della società. E se non possono farlo da soli, diventa un compito educativo (sociale). La formazione non può limitarsi all'acquisizione di conoscenze e all'adattamento al dato, ma deve essere legata alla richiesta di cambiare le strutture quando queste ostacolano un modo di vivere

³⁹ Cfr. <<http://www.ipe-mainz.de/Download/Downloadangebote.html>>

⁴⁰ Cfr. <http://www.ipe-mainz.de/Download/Nachruf_auf_Prof._Otto_Filtzinger_von_Prof._i.R._Dr._Franz_Hamburger.pdf>

eticamente equilibrato. La formazione riguarda il modo in cui le persone si relazionano con il mondo, con gli altri e con sé stesse. I processi formativi hanno luogo quando le persone si trovano di fronte a nuovi problemi che i loro precedenti mezzi e possibilità non sono sufficienti ad affrontare. Le istituzioni educative come le scuole e il servizio sociale devono essere in grado di spiegare quali compiti e ruoli assumeranno in futuro. Dopo tutto, le riflessioni sull'educazione, sulla formazione e sui servizi sociali riguardano spesso la prossima generazione e la formazione della società, la trasmissione, la decostruzione e la ricostruzione di ciò che è importante per noi dal punto di vista delle vite degli individui, che sono globalmente intrecciate con la prospettiva dei gruppi e delle intere società.

La formazione è qualcosa di più della conoscenza. La formazione è il contesto, l'orientamento generale necessario per essere in grado di selezionare e valutare le informazioni rilevanti e contribuire responsabilmente alla società. Si tratta anche di considerare il bene comune, di conoscere e rispettare la legge e l'ordine democratico e di difendere le libertà, comprese quelle delle minoranze. È, nel senso migliore del termine, un atteggiamento razionale, sociale e responsabile.

Riferimenti bibliografici

Aluffi Pentini A. - Lorenz W. (a cura di) (1995), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*, Junior, Bergamo.

Barberis E. - Boccagni P. (2017), *Il lavoro sociale con le persone immigrate. Strumenti per la formazione e la pratica interculturale nei servizi*, Maggioli, Santarcangelo.

Basso P. (a cura di) (2010), *Razzismo di stato*, FrancoAngeli, Milano.

Baumgartiger P.P. (2021), (Wiener) *Kritische Diskursanalyse und Soziale Arbeit – Entstehung, zentrale Konzepte und Verbindungen*, in OGSA-Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich*, BeltzJuventa, Weinheim, pp. 308-321.

Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt.

Berner H. (2021), *Editorial/Einleitung*, in OGSA-Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich*, BeltzJuventa, München, pp. 11-22.

Bolognari V. - Kühne K. (a cura di) (1997), *Povertà, Migrazione, Razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*, Junior, Bergamo.

Bolognari V. (2007), *Il razzismo della prosperità nell'Europa contemporanea. Riflessioni a margine del pensiero antirazzista di Walter Lorenz*, in F.W. Seibel - H.U. Otto - G.J. Friesenhahn, *Reframing the Social*, Verlag Albert, Boskovic, pp. 389-411.

Bolzmann C. (1997), *Potenzialità e pericoli dell'approccio interculturale nell'azione sociale*, in Bolognari V. - Kühne K. (a cura di) (1997), *Povertà, Migrazione, Razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*, Junior, Bergamo, pp. 193-205.

Borelli M. (1986), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen - Perspektiven*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.

Cerri P. (2004), *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, ETS, Pisa.

Demirtaş B. u.a. (Hrsg.) (2022), *Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit*, BeltzJuventa, München.

DES (Department of Education and Science) (1985), *Education for all: Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report)*, HMSO, London.

Dollinger B. (2020), *Sozialpädagogische Theoriegeschichten. Eine narrative Analyse historischer und neuerer Theorien Sozialer Arbeit*, BeltzJuventa, Weinheim und Basel.

Fairclough N. (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.

Fereidoorn K. (2021), *Gadje-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens*, in K. Fereidoorn - S. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, pp. 37-60.

Filtzinger O. - Friesenhahn G.J. (1987), *Internationaler Jugendaustausch und Soziale Dienste für ausländische Arbeitnehmer. Überlegungen für die Praxis*, in «Die Brücke», Oktober-November 1988, pp. 14-18.

Filtzinger O. (1993), *Costruire l'interculturalità*, in O. Filtzinger – C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturality. Una sfida per l'educazione*, Junior, Bergamo, pp. 145-161.

Forautan N. - Ikiz D. (2016), *Migrationsgesellschaft*, in P. Mecheril (Hrsg.) (2016), *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim, pp. 138-151.

Forautan N. (2015), *Die postmigrantische Gesellschaft*, in Bundeszentrale für Politische Bildung, in <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/>.

Frabboni F. (a cura di) (1992), *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili*, Mursia, Milano.

Friesenhahn G.J. - Seibel F.W. - Schäfer H.M. (1989), *Europäische Förderprogramme im Bildungswesen*, ECCE, Koblenz.

Friesenhahn G.J. - Thimmel A. (2023), *Internationalität in der Sozialen Arbeit*, in W. Thole (Hrsg.) (2023), *Grundriss Soziale Arbeit*, Wiesbaden Springer, 4 Aufl. (im Erscheinen).

Friesenhahn G.J. (1988), *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*, Express Edition, Berlin.

Geier T. (2016), *Schule*, in P. Mecheril (Hrsg.) (2016), *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim, pp. 433-448.

Hamburger F. (1983), *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 18 Beiheft 1983, pp. 273-282.

Hamburger F. (2009), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Juventa, Weinheim.

Herzog W. - Makarova E. (2007), *Interkulturelle Pädagogik*, in J. Straub u.a. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart, J.B. Metzler Verlag, pp. 261-272.

Kalpaka A. - Rätzl N. (Hrsg.) (1993), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Mundus, München.

Karsten M. E. (1984), *Sozialarbeit mit Ausländern*, Kösel Verlag, München.

- Katz J. (1984), *White Awareness Handbook for anti-racism training*, Oklahoma press, Oklahoma.
- Mecheril P. (2010), *Migrationspädagogik*, Beltz, Weinheim.
- Mecheril P. (Hrsg.) (2016), *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Modood T. - May S. (2001), *Multicultural education and intercultural education: Is there a difference?*, in «International Journal of Education Research», 2001, n. 35, pp. 305-317.
- Mullard C. (1984), *Antiracist education*, National Association for Multi-Racial Education, Cardiff.
- Nohl A.-M. (2006), *Konzepte interkultureller Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Portera A. (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione interculturale», 2019, n. 2, pp. 1-18
- Portera A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Reich H.H. - Wittek F. (Hrsg.) (1994), *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik*, Publikation Alfa, Essen Landau.
- Romano R.G. (2009), E.C.C.E. (European Centre for Community Education), in «Quaderni di Intercultura», I, 2009, pp. 67-84, in <<http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/346/250>>.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano.
- Solca P. (2018), *Il lavoro sociale tra migrazioni e cooperazione internazionale*, in «I.R.I.D.E. - Rivista di economia, sanità, e sociale del DEASS», 2018, n. 4, pp. 11-14.
- Stender W. (Hrsg.) (2003), *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt.
- Thimmel A. - Friesenhahn G.J. (2015), *Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*, in A. Thimmel – Y. Chehata (Hrsg.) (2015), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, pp. 95-107.
- Unterberg S. (2020), *Das Rassismusproblem an Schulen* (Il problema del razzismo nelle scuole), in <<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/diskriminierung-an-schulen-sind-lehrerinnen-und-lehrer-rassistisch-a-27fb2d2e-a2e8-4e3d-986f-087540955ac1>>.
- Vahsen F. - Tan D. (2010), *Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit*, in W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*, Springer Verlag, Wiesbaden, pp. 569-579.
- Winkler G. - Degele N. (2009), *Intersektionalität*, transkript, Verlag, Bielefeld.
- Yildiz E. (2018), *Postmigrantische Gesellschaft: eine andere Art des Sehens*, in C. Hunner-Kreisel – J. Wetzel (Hrsg.) (2018), *Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe*, in «Neue Praxis», Sonderheft 15. Neue Praxis Verlag, Lahnstein, pp. 146-154.