



# 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

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

### MISCELLANEA

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

## EDITORIALE

### IN MEMORIA DI OTTO FILTZINGER, MAESTRO DI INTERCULTURA

Numero curato da Concetta Sirna\* e Rosa Grazia Romano\*\*

Il 21 aprile del 2022, a 89 anni, ci ha lasciato Otto Filtzinger, grande fraterno amico e per molti di noi il maestro che ci ha avviato e condotto per mano sulla strada dell'intercultura.

Lo avevamo conosciuto alla fine degli anni '80, in una delle sue tante trasferte italiane, quando col gruppo ECCE (*European Centre for Community Education*), di cui era segretario e cofondatore assieme a Friedrich Seibel dell'Università di Koblenz, aveva organizzato a Corigliano Calabro (CS) un Convegno internazionale sulle prospettive dell'educazione comunitaria in Europa. Con la sua forte carica comunicativa e il suo contagioso entusiasmo aveva coinvolto la nostra Rosa Grazia Romano, allora giovanissima studentessa di Scienze pedagogiche dell'Università di Messina, nella stimolante sfida di una comunicazione interculturale realizzata attraverso l'interessante esperienza della traduzione plurilinguistica trasversale e simultanea tra gli studiosi partecipanti provenienti da diversi Paesi europei.

Incuriositi e provocati dai suoi discorsi innovativi, lo abbiamo incontrato subito dopo in Sicilia, dove era venuto a visitare l'antropologa Serena Di Carlo, e abbiamo avuto l'occasione di avviare il confronto e il dialogo su temi che appassionavano entrambi, ma di cui allora avevamo poca esperienza diretta.

È iniziata così la nostra amicizia, quella che non si è mai più interrotta e che ci ha accompagnato e arricchito nel seguito del nostro percorso umano e accademico. Insieme ad altre colleghe e altri colleghi dell'Università di Messina, siamo stati cooptati nelle sue numerose iniziative consentendoci di incontrare studiosi, educatori e operatori sociali europei per dibattere le numerose problematiche connesse con l'incontro/scontro delle tante diversità, soprattutto di quelle connesse con i processi migratori. Lo abbiamo rivisto a Santa Venerina, ai piedi dell'Etna in fase eruttiva e rumoreggiante, durante la settimana di formazione organizzata per gli operatori sociali italiani che lavoravano con gli emigranti in Germania e in altri Paesi europei. Da quel momento siamo rimasti coinvolti da questa nuova prospettiva interculturale di cui lui si faceva portavoce, testimone e promotore infaticabile. Siamo stati trascinati nel dibattito sollecitato dai problemi presenti nei Paesi europei dove l'immigrazione aveva ormai una lunga storia, ma che in Italia era

---

\* Concetta Sirna, già Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale e di Filosofia dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Messina.

\*\* Rosa Grazia Romano, Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

solo agli esordi. Ci ha fatto riflettere sul fatto che alcune situazioni problematiche legate alle diversità culturali, di cui allora non perceivamo pienamente tutto il peso per i nostri contesti, di fatto fossero non solo presenti ma anche fonte di contrasti e contraddizioni già anche nella nostra realtà italiana.

Abbiamo iniziato così il lungo cammino degli scambi internazionali entrando nella rete di relazioni di cui lui era mediatore e collante ad un tempo. La sua casa, nella quale ci ha anche generosamente ospitato assieme a sua moglie Anna, è stata sempre un vivace cenacolo frequentato da studiosi e operatori sociali di tutta Europa, un luogo dove si respirava e si sperimentava la stimolante ricchezza dell'intercultura. La visita a Mainz sotto la sua guida amichevole e rassicurante è stata per noi il primo vero trampolino di lancio per cominciare ad entrare in una cordata che ci ha visti, colleghi e studenti del nostro Ateneo messinese e di tante altre Università europee, impegnati tutti a costruire insieme relazioni interculturali di conoscenza e comprensione reciproca.

Abbiamo potuto sperimentare durante i PIC Erasmus sia il peso delle difficoltà linguistiche, che rendevano tanto faticosa la comunicazione, sia la forza pervicace degli stereotipi che, creando false aspettative, ergevano impreviste barriere. Ma, soprattutto, abbiamo capito, attraverso l'esperienza di una convivenza vivacizzata da una sana e frizzante convivialità, come fosse possibile riuscire a diminuire le distanze e superare intolleranze e pregiudizi. Accompagnati dalla sua accogliente bontà e dalla sua efficace mediazione, abbiamo imparato a sorridere delle nostre paure e dei nostri errori, a giocare con gli stereotipi, a camminare insieme provando interlingue che consentissero di intenderci tra tedeschi, svizzeri, spagnoli, inglesi, svedesi, greci, austriaci e italiani.

Intanto la collaborazione si ampliava e produceva idee, ricerche, progetti operativi nei quali Otto Filtzinger era sempre presente, animatore indefesso, figura di riferimento sempre sorridente e positiva, pronto a dare sostegno ma anche a evidenziare lucidamente criticità e stimolare interventi innovativi di ampio respiro. Tanti i Convegni e i Seminari organizzati in quel periodo per approfondire tematiche connesse con la prospettiva interculturale in ambito pedagogico, sociale e formativo. Non è un caso che all'Università di Messina siamo stati i primi in Italia ad istituire una cattedra di Pedagogia interculturale e, successivamente, a dar vita ad un Dottorato di ricerca in Pedagogia interculturale che si è avvalso di collaborazioni prestigiose di studiosi anche di altre aree disciplinari affini come Giurisprudenza, Psicologia, Neuropsichiatria, Sociologia, Antropologia, coinvolti su temi di comune interesse.

Sono stati anni in cui nuove leve di studiosi si sono formate usufruendo sempre della stimolante presenza di questo maestro di intercultura che sapeva coniugare teoria e azione, lucidità intellettuale e impegno socio-politico senza mai essere fazioso o intollerante. È stata persona capace di parlare di cose complesse con linguaggio semplice: si faceva comprendere ed apprezzare da soggetti di qualsiasi età e cultura e sapeva utilizzare tutta la sua inesauribile energia e il suo ottimismo per supportare la causa della collaborazione interculturale contro ogni forma di nazionalismo o isolazionismo.

Ci ha lasciato in un momento in cui, in particolare in questa nostra Europa attraversata da una assurda pericolosissima guerra, avremmo più bisogno di lavorare tutti a progetti comuni per affrontare le grandi sfide del nostro ecosistema in pericolo.

Quelli che lo abbiamo conosciuto, amato ed apprezzato come fraterno amico oggi gli siamo grati per quanto ci ha donato e per le aperture che ci ha sollecitato e consentito con le sue tante iniziative, sempre attente alla realtà e capaci di generare nuove prassi socio-educative di grande valore politico in senso democratico e comunitario in Europa.

Per onorare la sua memoria ci è sembrato opportuno e doveroso che la rivista “Quaderni di Intercultura”, che lui ha contribuito a far nascere e ha sostenuto, gli dedicasse questo numero con studi e ricerche scritti da colleghi, allievi e studiosi che lo hanno conosciuto o che dalla sua vicinanza e dal suo pensiero hanno tratto spunti per ulteriori approfondimenti.

Tra i colleghi che hanno voluto partecipare c'è, in primo luogo, il fraterno amico Gunter Friesenhahn, dell'Università di Mainz, il quale ha ricostruito la storia dell'intercultura in Germania ripercorrendone le varie tappe che ha contestualizzato teoricamente nel panorama pedagogico e politico europeo di fine '900. Nel suo contributo ha evidenziato lo specifico apporto che Filtzinger ha dato per superare la concezione purtroppo ancora molto diffusa di “pedagogia per gli stranieri”, rivolta solo a colmare le deficienze linguistico-comunicative dei figli degli immigrati, seguendo un'ottica compensativa e di assimilazione culturale. Ha ricordato quanto impegno ci sia voluto per diffondere la consapevolezza di una nuova ottica pedagogica, non più nazionalista ma di tipo interculturale, pluralista e democraticamente rispettosa delle diversità e quante significative iniziative culturali e formative orientate in tal senso egli abbia concretamente saputo portare avanti in ambito europeo, soprattutto in Germania e in Italia. Il suo testo sottolinea anche come la stessa idea di intercultura negli ultimi decenni sia stata messa in crisi a motivo di alcune letture riduttive, poco attente alle dimensioni socio-economiche e storico-politiche che intervengono a condizionare i processi educativi e formativi e accenna al dibattito, ancora in corso, sulla necessità di una *interculturalità riflessiva*, a cui Otto fino all'ultimo ha partecipato con grande lucidità e passione civile.

Segue il lavoro del ricercatore Giovanni Cicero Catanese, formatosi all'Università di Messina, che per oltre un quindicennio ha seguito Filtzinger divenendo suo stretto collaboratore nel supporto alle numerose istituzioni educative e formative impegnate in problematiche interculturali. A Mainz continua a collaborare con l'IPE (*Institut für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich*), Istituto che Otto ha fondato per innovare l'educazione dell'infanzia in senso interculturale e per il quale nel 2021 è stato tributato allo stesso Filtzinger un pubblico riconoscimento dalla Regione Renania Palatinato. Nel suo testo, oltre a descrivere storia e compiti di questa meritoria istituzione che svolge tuttora una funzione di sensibilizzazione e di servizio interculturale a largo raggio, Cicero illustra anche i tanti temi di studio portati avanti dall'IPE. In particolare si sofferma sulla ricerca, da lui coordinata assieme a Otto, conclusa con la certificazione del Consiglio d'Europa di un modello di Portfolio linguistico per i bambini immigrati del *kindergarten*, documento delle competenze plurilinguistiche di cui essi sono capaci e che andrebbero riconosciute, mantenute e valorizzate.

L'articolo successivo è del costituzionalista Luigi D'Andrea, docente del Dottorato di ricerca in Pedagogia e Sociologia interculturale, che ha partecipato ai tanti Seminari internazionali svolti anche a Mainz. La sua è una densa e preziosa riflessione sulla “vocazione relazionale” della Carta costituzionale e sulla centralità del “paradigma interculturale” che in democrazia consente e legittima l'interazione reciproca e il dialogo tra diversi. Sottolinea quanto sia necessaria, a tal fine, la “laicità dell'ordinamento”, condizione che consente al sistema di porsi in relazione a ordinamenti esterni e permette anche a tutti coloro che vi operano, in condizioni di parità, di portare il loro contributo alla conduzione della *res publica*. Principi fondamentali che occorre avere ben chiari a

chiunque sia impegnato a formare cittadini capaci di coniugare identità e relazione, interessi personali e vita pubblica.

Connesso ai temi cari a Filtzinger è anche il contributo offerto da Rosa Grazia Romano, che è stata la prima ad appassionarsi alle prospettive di una *community education* europea più aperta e dialogica, secondo il modello innovativo proposto dagli studiosi del gruppo ECCE. Nel suo lavoro propone una riflessione sul nuovo bisogno di comunità, ancora ambivalente e controverso, che sta emergendo nelle società individualiste, competitive e digitali attuali come inversione di tendenza rispetto ai paradigmi culturali di frammentazione, separazione e sfiducia. Rileva l'urgenza di far dialogare dialetticamente le due dimensioni vitali imprescindibili, quelle della autonomia/libertà e della comunità/sicurezza, vissute oggi spesso come contrapposte e incompatibili, attraverso la strutturazione di un rinnovato impegno educativo teso a promuovere, sia nella persona che nelle istituzioni, il senso di comunità come luogo dove si realizza un tipo di libertà meno immaginaria, più reale e generativa di responsabilità. In questa ottica, rintraccia alcuni parametri fondamentali, necessari, a suo avviso, in un percorso teso a costruire spazi di appartenenza capaci di legittimare criticità ma anche condivisione.

Un testo che si sofferma su alcune controverse tematiche interculturali è quello di Anna Maria Passaseo, che ha avuto modo anch'essa di conoscere e collaborare con Filtzinger nel Dottorato di ricerca, all'interno dei diversi Seminari organizzati durante il triennio dell'esperienza di cooperazione internazionale tra l'Università di Mainz e quella di Messina. La sua riflessione prende spunto dalle difficoltà che spesso le seconde generazioni sperimentano nel dialogare all'interno delle famiglie, evidenziando lo sforzo che esse debbono affrontare per mediare tra modelli culturali a volte troppo distanti e divaricanti. Sottolinea quanto ancora vada affinato l'intervento di consulenza educativa e coordinato lo sforzo interistituzionale per riuscire a sostenerle in questi complessi processi di transizione.

Sul tema dei confini si sofferma maggiormente Alessandro Versace, che ha voluto ribadire i tanti modi in cui vengono vissute l'estraneità e le complesse dinamiche che ancora oggi fanno riemergere e supportano gli atteggiamenti razzisti. Fa notare come, purtroppo, siano sempre forti le tentazioni di edificare muri per tenere lontano lo straniero: continueranno ad esserlo fino a quando la persona non prende consapevolezza di quali e quanti siano i processi psichici e culturali in cui è impegnata e delle manipolazioni in cui viene coinvolta.

Seguono due lavori che, sulla scia dell'impegno socio-politico e pedagogico formativo di Filtzinger, hanno focalizzato l'attenzione su alcune specifiche problematiche connesse con l'esperienza migratoria. Karin Bagnato ha analizzato il tema dei bisogni di sostegno e di consulenza educativa delle famiglie immigrate con figli disabili, particolarmente esposte a maggiori difficoltà connesse con il loro *status* di stranieri, privi sia di sicurezze che di sostegno.

Patrizia Panarello, invece, ipotizza uno sviluppo dell'educazione interculturale che si proietta verso un futuro connotato da problemi di sostenibilità ecosistemica. Propone un progetto incentrato sull'idea di un viaggio fantastico di una moderna eroina, Penelope, che aiuti a esplorare i Paesi che si affacciano sul Mediterraneo e che possa diventare occasione per scoprire la ricchezza delle diversità, ma anche la necessità di riconoscere i comuni bisogni di difendere il fragile ecosistema da cui tutti traggono vita e benessere.

Una silloge molto diversificata, come si vede, che riflette le principali sfaccettature di quell'intercultura che Otto Filtzinger ha esplorato e promosso con intelligente entusiasmo e che tutti gli autori offrono in sua memoria ricordandolo come un modello convinto e convincente di costruttore di autentico spirito europeo. Grati a Otto per quanto ci ha insegnato e ha condiviso con noi in tutti questi anni, lo salutiamo e lo ricordiamo con grande stima e profondo affetto.

Concetta Sirna e Rosa Grazia Romano

**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 rischio<sup>1</sup>, società della post-crescita o società della migrazione<sup>2</sup> 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'istituzione<sup>3</sup>. 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 discorsi<sup>4</sup> che, a loro volta, sono in tensione dialettica con la società e influenzano le relazioni di potere tra gli attori sociali. I

---

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

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

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

<sup>4</sup> 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 sociale<sup>5</sup>.

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»<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> 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

<sup>6</sup> 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 ingiustizie<sup>7</sup>.

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;

---

<sup>7</sup> 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"<sup>8</sup> 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"<sup>9</sup>.

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"<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> 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.

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

<sup>10</sup> 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 riassunto<sup>11</sup>:

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 cristiane<sup>12</sup>.

### 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

---

<sup>11</sup> 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>>.

<sup>12</sup> 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 interculturale<sup>13</sup>. Barberis e Boccagni<sup>14</sup> 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"<sup>15</sup>. 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"<sup>16</sup>. 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 multiculturale<sup>17</sup> 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"<sup>18</sup>.

Filtzinger ha così riassunto nel 1993<sup>19</sup>:

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 riassume<sup>20</sup>:

---

<sup>13</sup> C. Sirna Terranova (1997), *Pedagogia interculturale...*, cit.

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

<sup>15</sup> Ivi, p. 47.

<sup>16</sup> Ivi, p. 48.

<sup>17</sup> 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.

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

<sup>19</sup> 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 interculturali<sup>21</sup>.

#### 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."<sup>22</sup>.

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

---

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

<sup>21</sup> Ivi, p. 5.

<sup>22</sup> 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 sicura<sup>23</sup>.

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 interculturale<sup>24</sup>.

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 contesto<sup>25</sup>.

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”<sup>26</sup>.

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

---

<sup>23</sup> P. Mecheril (2010), *Migrationspädagogik*, Beltz Weinheim, p. 42.

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

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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 differenze<sup>27</sup>.

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.

---

<sup>27</sup> 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 completa<sup>28</sup> 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 ampliarle<sup>29</sup>.

---

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

<sup>29</sup> 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 nazionali<sup>30</sup>.

## 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

---

<sup>30</sup> 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-migratoria<sup>31</sup>.

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'azione<sup>32</sup>. 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"<sup>33</sup>. Ciò implica che la ricerca sulle migrazioni non è vista come un campo speciale della sociologia, ma come un'analisi sociale complessiva.

---

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

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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"<sup>34</sup> 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 sociali<sup>35</sup>.

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 società<sup>36</sup>. Poiché per molto tempo il razzismo è stato visto come una caratteristica

---

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

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> 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 coloniale<sup>37</sup>.

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”<sup>38</sup>.

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

---

<sup>37</sup> P. Basso (2010), *Razzismo di stato*, cit.

<sup>38</sup> 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 - IPE<sup>39</sup> 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 materna<sup>40</sup>.

## 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

---

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

<sup>40</sup> Cfr. <[http://www.ipe-mainz.de/Download/Nachruf\\_auf\\_Prof.\\_Otto\\_Filtzinger\\_von\\_Prof.\\_i.R.\\_Dr.\\_Franz\\_Hamburger.pdf](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.

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

Bognari V. (2007), *Il razzismo della prosperit  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), *Potenzialit  e pericoli dell'approccio interculturale nell'azione sociale*, in Bognari V. - Kühne K. (a cura di) (1997), *Povert , 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 multiculturati. 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.

## **PEDAGOGIA INTERCULTURALE, PLURILINGUISMO ED EDUCAZIONE EUROPEISTA NELLA PRASSI PEDAGOGICA: OTTO FILTZINGER E L'ISTITUTO IPE DI MAINZ**

Giovanni Cicero Catanese\*

La figura di Otto Filtzinger non si è contraddistinta solo per il suo grande contributo al dibattito e allo sviluppo concettuale della pedagogia interculturale in Germania, Italia e in diverse altre realtà europee ma anche – e soprattutto – per essere riuscito a declinare in maniera pragmatica i principi di questo approccio nella realtà pedagogica della scuola dell'infanzia. Ciò si è realizzato e continua a realizzarsi attraverso la fondazione, nel 1989 a Mainz, dell'*Institut für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich* (IPE, ovvero "Istituto per la pedagogia interculturale nella scuola dell'infanzia") del quale Otto Filtzinger è rimasto direttore fino al dicembre 2020.

Il presente contributo vuole rendere omaggio all'impegno profuso da questo pedagogista che, in ambito europeo, ha impresso dinamicità all'evoluzione dei contesti teorici, storici e geografici in cui ha operato riuscendo ad attivare processi interculturali di ampio respiro, dando l'avvio a diversi progetti dell'IPE e affrontando con grinta le non poche resistenze istituzionali incontrate. Convinto assertore della composizione irreversibilmente multiculturale e plurilingue della società, egli si è battuto, a partire dai primi anni Ottanta, per il finanziamento di progetti per il sostegno delle lingue materne per i bambini di origine straniera e per l'inserimento di "personale pedagogico straniero" nelle scuole dell'infanzia.

Nell'articolo si vuole (1) illustrare i pilastri teorici dell'IPE definiti dal suo fondatore e da numerosi altri collaboratori e collaboratrici, (2) esplicitare i compiti essenziali dell'Istituto in relazione alla prassi pedagogica fornendone esempi concreti e (3) tentare di trarre delle conclusioni in merito all'attualità e alle sfide future che attendono la struttura ma anche a possibili nuove applicazioni ed evoluzioni del concetto di educazione interculturale.

*Die Figur von Otto Filtzinger zeichnete sich nicht nur durch seinen enormen Beitrag zur Debatte und konzeptionellen Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in Deutschland, Italien und in verschiedenen anderen europäischen Ländern aus, sondern auch - und vielleicht vor allem - durch seine pragmatische Fähigkeit, die Prinzipien dieses Ansatzes in die pädagogische Realität des Kindergartens zu übertragen. Erreicht wurde und wird dies durch die Gründung des Instituts für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE) im Jahr 1989 in Mainz. Dieses wurde von Otto Filtzinger bis Dezember 2020 geleitet.*

*Mit diesem Beitrag möchten wir das ständige, sehr konkret Engagement dieser Persönlichkeit würdigen, die sich nicht selten durch Schwierigkeiten auf Grund der schnellen Entwicklung der theoretischen, historischen und geografischen Kontexte, in denen verschiedene Projekte des IPE konzipiert wurden, durchkämpfen musste. Aber es gab und gibt auch viele Widerstände angesichts der innovativen und weitreichenden Ideen, die von der faktischen Anerkennung der unumkehrbaren multikulturellen und mehrsprachigen Zusammensetzung der Gesellschaft inspiriert sind (z. B. die Aufforderung, Projekte zur Förderung der Muttersprache für Kinder ausländischer Herkunft zu finanzieren und "Ausländische pädagogische Mitarbeiter\*innen" in Kindergärten ab Anfang der 1980er Jahre einzustellen).*

---

\* Giovanni Cicero Catanese è Docente di Pedagogia Sociale presso l'Università di Colonia.

*Ziel des Artikels ist es, (1) die von seinem Gründer und zahlreichen weiteren Mitarbeiter\*innen erarbeiteten theoretischen Säulen des IPE zu veranschaulichen, (2) die wesentlichen Aufgaben des Instituts in Bezug auf die pädagogische Praxis anhand konkreter Beispiele zu erläutern und auf dieser Grundlage zu versuchen (3), sowohl auf zukünftige Herausforderungen des IPE aber auch auf mögliche neue Anwendungen und Entwicklungen der interkulturellen Bildung auszublicken.*

**Parole chiave:** Otto Filtzinger, Istituto per la pedagogia interculturale nella scuola dell'infanzia IPE, educazione interculturale, scuole dell'infanzia.

**Keywords:** *Otto Filtzinger, Instituts für interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE), Interkulturelle Erziehung.*

## 1. L'Istituto IPE: genesi e obiettivi

### 1.1. *Processi migratori e di europeizzazione: il quadro storico in cui nasce l'IPE a Mainz<sup>1</sup>*

I processi migratori successivi al secondo conflitto mondiale, sostenuti dalle politiche di reclutamento di manodopera straniera da parte del governo tedesco, così come i successivi spostamenti interni all'Europa, sia per la nascita del mercato comune europeo sia per le ricorrenti crisi politico-sociali sviluppatasi in diversi Paesi<sup>2</sup>, hanno prodotto un costante aumento del numero di bambini di origine straniera nel sistema educativo tedesco a partire dalle scuole dell'infanzia (Kindergärten). Col passare dei decenni il quadro (linguistico, culturale, religioso) è divenuto sempre più eterogeneo cosicché le educatrici e gli educatori si sono trovati ad affrontare nuove sfide pedagogiche di fronte alle quali la loro formazione, soprattutto fino alla fine degli Anni Ottanta, non sempre si è rivelata adeguata. Non si erano ancora delineati, infatti, approcci teorici che affrontassero in maniera coerente, analitica e strutturata il fenomeno della multiculturalità.

In questa dinamica si inserisce una delle principali azioni di Otto Filtzinger il quale già a partire dagli anni '70 si era impegnato a sostenere in maniera informale molte famiglie straniere a Mainz<sup>3</sup> fornendo, per esempio, supporto e consulenza su diverse questioni legate ai bisogni e problemi collegati all'inserimento dei loro figli nelle scuole locali. Alla fine degli Anni '80 egli intuisce la necessità di intervenire in modo più sistematico e strutturato dando l'abbrivio a quello che da lì a poco sarebbe divenuto un centro di formazione e consulenza pedagogica unico nel suo genere in

---

<sup>1</sup> Le informazioni sulla storia dell'IPE sono ricavate dalle documentazioni interne dell'Istituto, disponibili in tedesco sul sito sotto la rubrica "download": <<http://ipe-mainz.de/Download/Downloadangebote.html>> (ultimo accesso: 30 novembre 2022).

<sup>2</sup> Cfr. F. Hamburger (2018), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, 3, durchgesehene und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel, Beltz.

<sup>3</sup> Soprattutto famiglie italiane nel suo quartiere di residenza a Mainz e nella Missione Cattolica italiana della città. Otto Filtzinger conosceva bene l'italiano avendo svolto diverse attività pedagogiche in Italia. Era inoltre sposato con Anna, italiana e che per anni ha operato nel settore della traduzione giurata a Mainz fino alla sua scomparsa nel 2020.

Germania: l'IPE ("Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich", cioè "Istituto per la pedagogia interculturale nella scuola dell'infanzia").

Già il Centro di formazione socio-pedagogica del Land della Renania-Palatinato ("Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum") aveva iniziato a offrire seminari di aggiornamento sul tema "Ausländerkinder im Kindergarten" ("Bambini stranieri nella scuola materna") e il governo locale aveva reso possibile, mediante una specifica regolamentazione, l'assunzione di personale straniero supplementare se un Kindergarten era frequentato da un'alta percentuale di bambini stranieri.

In questo contesto all'inizio degli anni '80 educatrici ed educatori dei Kindergärten di Mainz davano vita ad un gruppo di lavoro tematico "Ausländerkinder" ("bambini stranieri") con l'obiettivo di elaborare risposte e proposte concrete alla sempre più complessa sfida della multiculturalità, riconoscendo questa non più come condizione temporanea ma strutturale. Sollecitati da Otto Filtzinger, operatori ed esperti provano a dare una risposta concreta ad una crescente domanda formativa da parte delle e degli insegnanti ma sentono la necessità di un'azione coordinata, duratura e dotata delle risorse finanziarie necessarie allo scopo. La ricerca di un primo sponsor ebbe successo tramite il supporto del "Centro Europeo per l'Educazione Comunitaria" (ECCE), un'associazione di docenti universitari e professionisti di tutta Europa che si erano posti l'obiettivo di far sì che la dimensione europea e interculturale venisse ancorata e implementata nei programmi educativi dei diversi Paesi. Filtzinger, che ne era socio fondatore assieme a Seibel ed anche segretario, si fece promotore dell'iniziativa e coordinò i lavori per realizzarla. Il 1° aprile 1989 l'IPE fu ufficialmente "messo in moto" sotto forma di progetto. I primi due anni furono reperite risorse tramite la Fondazione "Stiftung Deutsche Jugendmarke", dopodiché – e fino al giorno d'oggi – è stato soprattutto il comune di Mainz a sostenere finanziariamente l'Istituto. Soltanto nel 2000 l'IPE si è affrancato dalla forma puramente progettuale divenendo associazione senza fini di lucro.

Uno dei principali obiettivi era quello di creare e rafforzare i legami con i Kindergärten della città di Mainz in modo da fornire un servizio stabile e continuativo di formazione in senso interculturale per gli operatori e le famiglie, cercando di costruire insieme strumenti di intervento sempre aggiornati e tarati sui bisogni delle singole realtà.

Una testimonianza diretta può certamente rendere l'idea dello sforzo pionieristico del progetto:

Già all'inizio degli anni '80 eravamo alla ricerca di partner di cooperazione e abbiamo trovato nel Prof. Filtzinger di Mainz un partner importante e competente per noi. "Lavorare con bambini stranieri" era il motto, si frequentavano i primi corsi di formazione e si divorava la poca letteratura disponibile. Davanti a noi ci aspettava una lunga strada non priva di ostacoli, ovvero il percorso che ci doveva portare dalla cosiddetta "Ausländerpädagogik" alla "pedagogia interculturale", che nel frattempo costituisce uno dei focus principali di tutto il nostro lavoro pedagogico<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Testimonianza di Margret Junkert, ex direttrice del Kindergarten comunale "Goetheplatz" di Mainz tratta dalla documentazione interna per il 25mo anno di attività dell'IPE (2014) disponibile nella biblioteca dell'Istituto. Traduzione adattata nostra.

## 1.2 Compiti e obiettivi dell'IPE

L'IPE stabilì da subito quali dovessero essere i principi ispiratori e gli ambiti di intervento. Essi, pur adeguandosi ai mutamenti storici e sociali seguiti al 1989, caratterizzano il lavoro dell'Istituto fino ad oggi e possono essere sintetizzati nei seguenti punti<sup>5</sup>:

- aggiornamento, formazione continua e consulenza sui temi interculturali per il personale pedagogico (con e senza un background migratorio) delle scuole dell'infanzia;
- sviluppo e concreta attuazione di iniziative e progetti di educazione interculturale con particolare attenzione ai temi dei diritti dell'infanzia e del plurilinguismo precoce;
- sostegno nel percorso di formazione nelle professioni educative rivolto in particolare a persone con background migratorio;
- educazione interculturale dei genitori e coinvolgimento attivo delle famiglie nel lavoro educativo;
- cooperazione con altre istituzioni educative e associazioni interculturali a livello regionale, nazionale e internazionale;
- ricerca scientifica nel campo della pedagogia interculturale.

Obiettivo primario dell'IPE diventa cioè quello di sensibilizzare sia le operatrici e gli operatori del settore sia l'opinione pubblica, mediante diverse iniziative e manifestazioni aperte al pubblico, della necessità di un'apertura interculturale delle istituzioni educative, a partire dalla fase iniziale dei kindergarten. Un intervento quanto più precoce possibile risulta essere fondamentale perché sia i bambini sia gli adulti possano imparare che lo scambio interculturale è foriero di rispetto, riconoscimento e arricchimento reciproco. Le difficoltà e i conflitti che in contesti multiculturali possono sorgere non vanno negati o sottaciuti ma prevenuti e affrontati per poter essere risolti in maniera costruttiva, superando intolleranze e pregiudizi attraverso l'ascolto empatico, la conoscenza reciproca e il dialogo.

Possiamo considerare queste riflessioni come il manifesto stesso dell'IPE, quello su cui poggiano i punti cardine di una nuova azione pedagogica non più di stampo monoculturale, che parta dalla constatazione del dato di fatto, ormai ineludibile, della nuova composizione multiculturale della società tedesca. Si tratta di un concetto, quest'ultimo, tutt'altro che scontato nel dibattito socio-politico tedesco fino a pochi anni fa<sup>6</sup>, soprattutto per la persistente convinzione che la migrazione si connotasse ancora come un fenomeno temporaneo, collegato cioè a fenomeni di spostamenti umani transitori e non invece stabili e con conseguenze durature, come sono realmente diventati.

Proporre la cura ed il rispetto per la cultura d'origine, senza richiami nostalgici a radici passate ma come momento per una ridefinizione della propria identità, secondo la filosofia dell'Istituto significava offrire un servizio educativo necessario a mettere in comunicazione le diverse appartenenze dei soggetti presenti nei Kindergarten.

<sup>5</sup> Cfr. <<http://www.ipe-mainz.de/Ueber/Kurzinfo.html>> (ultimo accesso: 30 novembre 2022).

<sup>6</sup> Cfr. F. Hamburger (2018), *Abschied von der Interkulturellen...*, cit.

L'educazione interculturale come educazione per tutti, autoctoni e stranieri, è dunque bisognosa di svilupparsi in una dimensione pluriculturale, che superi cioè ogni forma di etnocentrismo e di nazionalismo assimilatorio sia dal punto di vista dei contenuti e degli orientamenti formativi ma anche in termini di figure educative presenti nelle istituzioni preposte.

In questa direzione uno dei punti su cui l'IPE ha imperniato negli anni scorsi la sua battaglia è stato quello di poter fornire a molte donne e uomini di origine straniera sostegno nei percorsi di formazione per l'acquisizione della qualifica di educatori presso le scuole dell'infanzia. La loro competenza bi- o plurilingue può rappresentare, ad esempio, una risorsa notevole per predisporre piani di intervento interculturali in un settore, quello dei Kindergärten, nel quale è più facile porre le basi per un'educazione interculturale dei bambini di qualsiasi origine. Tuttavia la questione del riconoscimento dei titoli conseguiti nei Paesi di provenienza ha creato, e crea tuttora, ostacoli burocratici per un possibile inserimento di tale personale nelle strutture scolastiche tedesche.

## 2. Esempi di attività dell'IPE

Nel corso del tempo sono innumerevoli i progetti realizzati dall'IPE, impossibili da riassumere in poche righe. Per una disamina completa si rinvia alle documentazioni che possono essere scaricate dal sito dell'Istituto. Qui di seguito ci limitiamo ad illustrare due progetti che crediamo particolarmente significativi in relazione all'apertura e al respiro internazionale ed europeista che ha caratterizzato l'impegno di Otto Filtzinger.

### 2.1 Collaborazione interistituzionale sul piano accademico

Vanno iscritte nel quadro delle attività culturali promosse dal Nostro come Responsabile dell'IPE non soltanto i numerosi convegni e corsi di formazione interculturale degli insegnanti a Mainz e nella Regione della Renania Palatinato ma anche, e soprattutto, l'intensa attività di scambi culturali e socio-educativi attivata in molti altri paesi europei, coinvolgendo numerose istituzioni accademiche e formative.

L'IPE per un ventennio è stato un centro di promozione della cultura del dialogo e della cooperazione internazionale e interculturale attivando numerose iniziative seminariali e diventando partner attivo nell'organizzazione di *stage* formativi internazionali di operatori socioeducativi, insegnanti ed educatori.

Sostenuto dalla sua innata capacità comunicativa oltre che dalla sua incrollabile convinzione della bontà dei principi ispiratori e degli obiettivi da raggiungere, Filtzinger è stato l'instancabile animatore di queste relazioni internazionali che sapeva attivare, interessare e curare. È riuscito, con un lavoro instancabile svolto con intelligente e sorridente levità, a moltiplicare la rete dei partecipanti alle iniziative multilaterali di cui fu gioioso e competente animatore.

Emblematica è la storia di collaborazione che ha saputo interessare con l'università di Messina, iniziata casualmente da un suo incontro personale nell'ambito di una esperienza convegnistica di ECCE con una giovane studiosa dell'ateneo, che aveva coinvolto nel dibattito interculturale svolto in modalità multilingue. Curando le relazioni

con grande disponibilità e delicatezza, ha saputo ampliare il dialogo, prima interpersonale e poi anche istituzionale, con un gruppo di docenti interessati a tematiche connesse con le diversità linguistiche e culturali coinvolgendoli progressivamente nella rete delle iniziative europee dei PIC Erasmus assieme a partner svizzeri, inglesi, svedesi, spagnoli e tedeschi.

La cooperazione ha consentito successivamente di realizzare una serie di esperienze multilaterali di tipo interculturale in cui sono stati coinvolti anche molti studenti. Come sbocco naturale di queste attività l'Università di Messina, prima in Italia, ha istituito l'insegnamento di Pedagogia interculturale, successivamente dato vita ad un Dottorato in Pedagogia interculturale che ha continuato la sua collaborazione con l'università di Mainz con un progetto di internazionalizzazione finanziato dal MIUR di durata triennale tra il 2008 e il 2011.

Gli scambi culturali, di cui Otto Filtzinger fu sempre attivo interlocutore e attore partecipe, si sono intensificati nel tempo dando anche esiti scientifici interessanti come la costituzione di collane editoriali su tematiche interculturali e l'attivazione di una rivista online dal titolo "Quaderni di Intercultura". Diversi sono gli studiosi di tematiche interculturali di Messina che nell'ultimo ventennio, avendo avuto modo di formarsi anche frequentando l'IPE e partecipando direttamente alle sue esperienze formative, ora lavorano anche all'estero in istituzioni pubbliche, in ambito accademico o in servizi sociali.

## *2.2 Portfolio Europeo delle Lingue per bambini dai 3 ai 7 anni*

Se l'IPE è stata fin dall'inizio interessata a progetti europei di largo respiro è dovuto al fatto che Otto Filtzinger, suo principale responsabile e animatore, aveva lo sguardo costantemente rivolto all'Europa. Avendo vissuto in prima persona gli orrori e le divisioni del secondo conflitto mondiale da testimone dei bombardamenti che rasero al suolo Mainz nel 1945, era un convinto assertore del patrimonio democratico e culturale di un'Europa "unita nella diversità", come recita anche il motto ufficiale dell'Unione<sup>7</sup>.

Anche l'eredità plurilingue dell'intero continente era per lui un segno di vivacità e creatività non solo da conservare ma soprattutto da implementare. Tutto ciò non in maniera astratta ma attuando politiche che valorizzassero tutte le lingue parlate nel Continente anche quelle extra Europee "importate", nel corso dei decenni, dalle famiglie migranti: lingue non "straniere" ma "vicine", parlate quotidianamente dai bambini nei Kindergärten, lingue spesso prese di mira – soprattutto quelle considerate meno prestigiose (per es. i turco o l'arabo) - quale presunto ostacolo nel percorso di apprendimento della lingua tedesca e, perciò, immaginario intralcio per una "vera" integrazione dei bambini di origine straniera. Ma Otto Filtzinger guardava oltre e, mentre il dibattito politico-linguistico interno alla Germania si intestardiva a discutere su programmi di intervento per il sostegno linguistico in tedesco, lui volgeva la sua attenzione alle nuove idee sorte in seno alle istituzioni europee, orientate espressamente per un plurilinguismo di ampio respiro per tutti i bambini.

---

<sup>7</sup> Cfr. <[https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto\\_it](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_it)> (ultimo accesso: 30 novembre 2022).

Nel 1995 nel cosiddetto “Libro bianco su istruzione e formazione”<sup>8</sup> veniva per esempio affermato come ogni cittadino europeo debba essere messo in grado di apprendere almeno altre due lingue dell’Unione oltre la propria. Tale obiettivo non viene formulato come semplice desiderio, ma come vera e propria condizione per Paesi europei al fine di garantire un futuro di maggiore comprensione e conoscenza reciproca dei popoli del continente.

Proiettato in questo orizzonte, alla fine degli anni ‘90 il Consiglio d’Europa sviluppa l’idea del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). Il PEL rappresenta un’iniziativa molto significativa per intensificare il processo di integrazione europea con l’obiettivo dichiarato di riconoscere e valorizzare tutte le competenze linguistiche acquisite nel corso della vita sia in maniera informale che formale contribuendo in tal modo a realizzare gli obiettivi prefissati nel succitato “Libro bianco”.

Nell’ambito di un progetto guidato da Filtzinger nel 2007 l’IPE si prefisse, in linea con le direttive europee, di sviluppare un PEL specifico per la scuola dell’infanzia e per la fase di passaggio alla primaria (bambini dai 3 ai 7 anni). In una prima fase si è proceduto<sup>9</sup> a verificare la praticabilità di un PEL nel settore prescolastico avvalendosi di materiali già esistenti (per es. di un PEL spagnolo e di uno polacco) prima di passare allo sviluppo di un nuovo modello adattato alla realtà tedesca. Dopo tale fase esplorativa e verificata la fondatezza dell’idea, dal giugno 2009 il progetto è proseguito con l’obiettivo di creare un modello tedesco certificato dal Consiglio d’Europa. Creato un team apposito (esperti/e del settore linguistico insieme ad un pool di insegnanti delle scuole dell’infanzia), e attraverso il sostegno del Land della Renania-Palatinato e della fondazione “Robert Bosch”, di altre istituzioni a livello comunale e di una casa editrice, è stato possibile raggiungere un obiettivo importante all’inizio forse neanche pronosticato e sperato quattro anni prima: il 22 giugno 2011, il Portfolio europeo delle lingue sviluppato nel progetto ricevette la certificazione del Consiglio d’Europa con il numero “2001. R002” e venne pubblicato per la divulgazione nei Kindergärten<sup>10</sup> ricevendo una grossa risonanza nel settore.

Per Otto Filtzinger e la sua equipe di collaboratori è stato un motivo di orgoglio aver potuto contribuire con questo strumento a concorrere all’affermazione di uno dei diritti principali sanciti dalla “Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia” in cui si legge che gli Stati “convengono che l’educazione del fanciullo deve avere come finalità [...] sviluppare nel fanciullo il rispetto [...] della sua identità, della sua lingua” (Articolo 29)<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Commissione Europea (a cura di) (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles/Luxemburg.

<sup>9</sup> Anche grazie ad una borsa di studio post-dottorato dell’Università Messina che permise all’autore di collaborare a tale iniziativa.

<sup>10</sup> Cfr. O. Filtzinger – E. Montanari - G. Cicero Catanese (2011), *Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Braunschweig, Schubi, 2016<sup>2</sup>.

<sup>11</sup> Cfr. <<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiiinfanzia.pdf>> (ultimo accesso: 30 novembre 2022).

### 3. Sfide future. IPE e tendenze pedagogiche attuali

Le attività dell'Istituto IPE si collocano in un panorama teorico-pratico in continua evoluzione, in quanto in evoluzione è la composizione multiculturale della società. Coinvolta da uno sviluppo dinamico è però anche la stessa concezione di multiculturalità, intesa in diversi contesti educativi secondo una visione sempre più "allargata", estesa a varie forme di molteplicità non più legate esclusivamente al panorama "culturale". Ecco dunque che nell'ultimo quindicennio si sono fatti sempre più strada approcci quali la *pedagogia della molteplicità* ("Pädagogik der Vielfalt"<sup>12</sup>) insieme a paradigmi che puntano l'attenzione su varie dimensioni intersezionali (diversità di genere, inclusione, estrazione sociale) oppure proiettati nell'orizzonte del *transculturalismo* che, in dissonanza con la pedagogia interculturale, tenta di superare il concetto stesso di culture, intese come archetipi sopraindividuali ed entità astratte e immutabili, chiuse in sé stesse e quindi destinate a causare l'incomunicabilità tra gli individui<sup>13</sup>. Anche Hamburger si colloca tra le nuove correnti che propugnano una pedagogia interculturale "riflessiva", più conscia delle nuove e molteplici esigenze provenienti dai contesti educativi<sup>14</sup>.

A riguardo Otto Filtzinger non di rado si è trovato nell'ultima fase della sua attività a confrontarsi con pareri contrastanti, desiderosi, sull'onda dei succitati sviluppi, di abbracciare una concezione "allargata" dell'interculturalità. In questi casi faceva notare come tali dinamiche fossero necessarie alla dialettica interna dell'interculturalità ma, al contempo, avvertiva il pericolo di possibili derive. Era preoccupato che alcuni temi cruciali potessero essere trattati in modo non rispettoso del peso che i singoli o anche i gruppi sociali (a partire dalle famiglie) loro attribuiscono. Nel caso della/e identità culturale/i (spesso appunto plurime), intesa/e in senso dinamico e non statico, occorre tenere ben presente il peso che queste ricoprono nelle singole biografie (per es. linguistiche, religiose, valoriali): bisogna evitare di oscurare un aspetto fondante dell'esistenza delle persone in nome di una pedagogia che costruisce a priori e dall'esterno dei concetti di differenza, non necessariamente rilevanti per coloro a cui è rivolta la stessa azione pedagogica.

A supporto di questa posizione Otto Filtzinger faceva spesso riferimento alla "Convenzione ONU per i diritti dell'infanzia" che contempla, tra gli altri, il diritto per il bambino a poter "coltivare" la propria identità culturale nel quadro di una piattaforma, quella appunto delle Convenzioni, che costituisce una sorta di guida condivisa a livello internazionale atta a indirizzare e a far dialogare, pur nelle diversità di vedute, differenti tradizioni educative che riconoscono tuttavia come fine ultimo lo sviluppo pieno della personalità del bambino e, alimentandosi e spronandosi a vicenda, aprono i propri orizzonti a varie forme di molteplicità che diventano oggetto di cura pedagogica.

---

<sup>12</sup> Cfr. A. Prengel (2019, 4. Aufl.), *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden, Springer Fachmedien.

<sup>13</sup> Per una disamina delle attuali correnti in seno al dibattito pedagogico interculturale cfr. G. Cicero Catanese (2020), *Interkulturelle Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Ansätze und ihre möglichen Implikationen*, in J. Borke – A. Schwentesius (2020), *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten - Unter Berücksichtigung vorurteilbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen*, Weinheim Basel, Beltz, pp. 14-52.

<sup>14</sup> Cfr. F. Hamburger (2018), *Abschied von der Interkulturellen...*, cit.

Questa la sfida per l'IPE di oggi, e lo sarà ancor più nel futuro: raccogliendo la straordinaria eredità intellettuale di Otto Filtzinger, riuscire ad interpretare lo spirito della Convenzione e le esigenze della contemporaneità rimanendo al contempo fedele a quei capisaldi teorici che dalla sua fondazione hanno mostrato e confermato la propria forza e attualità. La centralità del suo impegno educativo-formativo e della sua significatività sociale e civile, lungi dall'essere messa in dubbio, è documentata non soltanto dalla sua storia ma anche dalle numerosissime richieste di corsi d'aggiornamento giunte all'Istituto da diverse parti della Germania per i prossimi anni.

A tutti coloro che hanno collaborato con Otto per portare avanti l'IPE e i suoi progetti rimane quindi un compito arduo ma anche un'eredità preziosa che lui ci ha donato, che speriamo di riuscire a mantenere feconda nel tempo. È duro dare l'addio a questo pedagogista genuino e generoso, di inspiegabile sensibilità, umanità e risolutezza nel difendere i diritti dei bambini, delle minoranze e dei più deboli. A consolarci rimangono il suo ottimismo, il fine umorismo e la sua visione umanistica lontana dalle miopi ideologie e carica di coraggio. Grazie Otto!

### Riferimenti bibliografici

Cicero Catanese G. (2020), *Interkulturelle Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Ansätze und ihre möglichen Implikationen*, in J. Borke - A. Schwentesius (2020), *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten - Unter Berücksichtigung vorurteilbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen*, Weinheim Basel, Beltz, pp. 14-52.

Commissione Europea (1995) (a cura di), *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles/Luxemburg.

Filtzinger O. - Ellen Johann E. (1999), *Interkulturelle Anstöße 10 Jahre Projekt Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE)*, Landesbeauftragte für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei Rheinland – Pfalz (Hrsg.).

Filtzinger O. - Montanari E. - Cicero Catanese G. (2011), *Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Braunschweig: Schubi, 2016<sup>2</sup>.

Filtzinger O. (2014), *Interkulturelle Öffnung gestalten*, in E. Vanderheiden – C.-H. Mayer (Hg.) (2014), *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*, Göttingen-Bristol, Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 205-225.

Filtzinger O. - Cicero Catanese G. (2015), *Intercultural Education in the German Context*, in M. Catarci - M. Fiorucci (Hrsg.) (2015), *Intercultural Education in Europe: Theories, Experiences, Challenges*. London, Ashgate Publisher, pp. 73-104.

Hamburger F. (2018), *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. 3. durchgesehene und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel, Beltz.

Prengel A. (2019, 4. Aufl.), *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden, Springer Fachmedien.

# LAICITÀ E “VOCAZIONE RELAZIONALE” DELL’ORDINAMENTO COSTITUZIONALE: VERSO UN PARADIGMA INTERCULTURALE

Luigi D’Andrea\*

Il saggio prende le mosse dalla considerazione che l’identità del sistema giuridico, quale si esprime nei principi fondamentali sanciti nella Carta costituzionale, custodisce una “vocazione relazionale”, cioè un’istanza di apertura nei confronti di ordinamenti esterni, così come della pluralità di soggetti presenti nella sfera politica e sociale. Perciò, l’ordinamento non può che configurarsi come laico, in quanto neutrale rispetto ad ogni fede, ad ogni etica, ad ogni cultura: è questa la condizione per la quale il sistema può porsi in relazione ad ordinamenti esterni e tutti i soggetti che operano nel tessuto civile possono, in condizioni di parità, recare il loro contributo alla gestione della *res publica*. È in forza del principio di laicità che il sistema, intrecciando identità costituzionale e relazioni con soggetti e livelli ordinamentali esterni, può svilupparsi in coerenza con il paradigma interculturale, che trova la sua “cifra” appunto nell’interazione e nel dialogo tra diversi.

*The essay begins with the consideration that the identity of the legal system, as expressed in the fundamental principles enshrined in the Constitutional Charter, preserves a "relational vocation", that is, an instance of openness towards external systems, as well as the plurality of subjects present in the political and social sphere. Therefore, the system can only be configured as secular, as it is neutral with respect to any faith, any ethics, any culture: this is the condition by which the system can place itself in relation to external systems, and all the subjects who operate in the civil framework can, on equal terms, make their contribution to the care of the res publica. It is by virtue of the principle of secularism that the system, by intertwining constitutional identity and relationships with external subjects and regulatory levels, can develop in coherence with the intercultural paradigm, which finds its characteristic precisely in the interaction and dialogue between different subjects.*

**Parole chiave:** Principi fondamentali; identità costituzionale; relazione; intercultura; democrazia; laicità.

**Keywords:** *Fundamental principles; constitutional identity; relationship; interculture; democracy; secularism.*

## 1. I principi costituzionali tra identità e “vocazione relazionale” del sistema costituzionale

Nella sistematica della Carta fondamentale della nostra Repubblica le due Parti entro le quali sono collocate le disposizioni rispettivamente relative alle situazioni giuridiche soggettive garantite ai consociati (“*Diritti e doveri dei cittadini*”) ed all’organizzazione dei pubblici poteri (“*Ordinamento della Repubblica*”) sono precedute

---

\* Luigi D’Andrea è Professore ordinario di Diritto costituzionale presso l’Università degli Studi di Messina.

da dodici articoli (rubricati come “*Principi fondamentali*”), che esprimono l’autentico nucleo identitario del sistema costituzionale, rappresentandone le qualificanti opzioni assiologiche e perciò i fattori unificanti e legittimanti<sup>1</sup>. Infatti, è intorno ai valori solennemente sanciti nel testo costituzionale che si struttura l’intero ordinamento giuridico; sono tali valori ad individuare gli interessi e le istanze alla cui soddisfazione le norme e gli istituti dello stesso sono funzionalizzate; è lungo le strade dagli stessi valori segnate che sono chiamate a svilupparsi le complesse e articolate dinamiche in cui si risolve la convivenza organizzata<sup>2</sup>.

Giova subito evidenziare che il quadro dei principi fondamentali dell’ordinamento costituzionale non si esaurisce certo nelle formulazioni espressamente recate dai primi dodici articoli della Carta costituzionale del 1948: alcuni principi ben possono enuclearsi da disposizioni situate in altre parti del testo costituzionale (come, ad esempio, il principio di rigidità costituzionale, desumibile dall’art. 138); altri principi possono ricavarsi dal combinato di diverse disposizioni costituzionali (contenenti sia principi, che regole), a loro volta presenti in diverse parti della Costituzione repubblicana. È il caso del diritto alla *privacy*, che è come generato dall’“incontro” degli artt. 2, 14 e 15 Cost., ovvero del principio di tutela dell’ambiente. Questo principio, assente nel testo costituzionale uscito dalla penna dell’Assemblea costituente, è progressivamente emerso dalla prassi economica e sociale, nonché dalla giurisprudenza comune da tale prassi inevitabilmente sollecitata (dunque – per così dire – “dal basso”); in forza di tale spinta generata dalla prassi socio-economica e istituzionale, è stato prima (già dagli anni ’80) pacificamente riconosciuto dalla Corte costituzionale come valore costituzionale (grazie ad una lettura evolutiva e combinata degli artt. 9 e 32 Cost.), quindi menzionato (art. 117, II comma, lett. s) e II comma) nella novella del Titolo V della seconda Parte della Costituzione (l. cost. n. 3/2001) in riferimento al riparto delle materie tra potestà legislativa statale e regionale, ed infine, grazie alla recentissima revisione costituzionale (l. cost. n. 1/2022), insediato espressamente nell’“Olimpo” dei principi fondamentali (art. 9). Tra i principi che, pur non essendo formalmente enunciati nella Carta costituzionale, risultano ormai senza dubbio annoverati nel patrimonio delle grandi opzioni assiologiche che connotano il nostro ordinamento, si pone la laicità delle istituzioni pubbliche, intesa come neutralità delle stesse (e dell’intero ordinamento) rispetto a scelte religiose (o, più ampiamente, etiche e culturali)<sup>3</sup>: esso è linearmente desumibile dal combinato disposto degli artt. 3, I

---

<sup>1</sup> Il nesso tra Costituzione ed unità dell’ordinamento giuridico è del tutto pacifico in sede di teoria generale: per esempio, osserva H. Kelsen [*Teoria generale delle norme* (1979), Einaudi, Torino, 1985, p. 152] che «nonostante le molteplici trasformazioni subite, la nozione di costituzione ha conservato un nucleo permanente: l’idea di un principio supremo che determina l’intero ordinamento statale e l’essenza della comunità costituita da quest’ordinamento. Quale che sia il modo in cui viene definita la costituzione è sempre il fondamento dello stato, la base dell’ordinamento che si vuole cogliere»; peraltro, l’istanza unitaria (e identitaria) per ogni sistema è indeclinabile, perché «ogni ordinamento giuridico ha bisogno di un principio ordinatore unitario» (G. Silvestri (2005), *Lo Stato senza principe. La sovranità dei valori nelle democrazie pluraliste*, Giappichelli, Torino, p. 111).

<sup>2</sup> In proposito, sia consentito rinviare soltanto a L. D’Andrea (2005), *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, Giuffrè, Milano.

<sup>3</sup> Sul principio di laicità, in una letteratura debordante, cfr. O. Chessa (2006), *La laicità come eguale rispetto e considerazione*, in «*Rivista di diritto costituzionale*», pp. 27 ss.; S. Prisco (2006), voce *Laicità*, in *Dizionario di diritto pubblico*, dir. da S. Cassese, IV, Giuffrè, Milano, pp. 3335 ss.; F. Macioce (2007), *Una filosofia della laicità*, Giappichelli, Torino; P. Bellini (2007), *Il diritto d’essere sé stessi. Discorrendo della idea di laicità*, Giappichelli, Torino; AA.VV. (2009), *Laicità e relativismo nella*

comma (laddove impone al sistema di non discriminare i cittadini secondo la loro religione), 7 (ai sensi del quale «lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani»), 8 (che riconosce l'eguale libertà di tutte le confessioni religiose), 19 (che garantisce ad ogni persona libertà religiosa) e 20 (relativo al regime degli enti di culto) della Carta costituzionale.

Appunto al principio di laicità si avrà modo di fare più ampiamente riferimento nelle riflessioni che seguiranno. Adesso conviene porre in evidenza come dai principi fondamentali dell'ordinamento costituzionale, nel cui seno ne riposa l'identità profonda<sup>4</sup>, emerga potente una "vocazione relazionale" del sistema, cioè un'istanza di apertura dello stesso (nella sua dimensione giuridico-formale), che si manifesta in molteplici direzioni: nei confronti dell'ordinamento internazionale, alle cui norme generalmente riconosciute l'ordinamento italiano "si conforma" (art. 10, I comma); nei confronti dell'ordinamento dell'Unione europea, avendo l'Italia consentito «in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni», promuovendo e favorendo «le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo» (art. 11); nei confronti di ordinamenti religiosamente qualificati, e segnatamente della Chiesa cattolica e delle confessioni acattoliche, in riferimento alle quali rispettivamente il già menzionato art. 7, al II comma, e l'art. 8, ultimo comma, prevedono che sussistano (o che possano sussistere) peculiari "rapporti" con lo Stato. Inoltre, ancora in una prospettiva di apertura del sistema, si può considerare che il principio autonomista, sancito nell'art. 5 Cost., richiedendo che la Repubblica riconosca e promuova le autonomie locali, adeguando «i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento», configura un ordinamento complessivo attraversato da incessanti dinamiche tra i diversi livelli di governo (Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni, Stato) che, ai sensi dell'art. 114, I comma, Cost., *costituiscono* la stessa Repubblica: dunque, ciascuno dei micro-sistemi generati da tali enti territoriali si connota, sia sul piano strutturale che sul piano funzionale, per l'apertura verso l'altro/gli

---

*società post-secolare*, a cura di S. Zamagni e A. Guarnieri, il Mulino, Bologna; R. Coppola - C. Ventrella (2012), *Laicità e dimensione pubblica del fattore religioso. Stato attuale e prospettive*, Cacucci, Bari; C. Del Bò (2014), *La neutralità necessaria. Liberalismo e religione nell'età del pluralismo*, ETS, Pisa; F. Macioce (2006), *La laicità e l'integrazione sociale: un rapporto ambiguo*, in <statoechiase.it>, n. 27/2006; S. Montesano (2017), *Dalla laicità dello Stato alla laicità per lo Stato. Il paradigma laico tra principio e valore*, in <statoechiase.it>, n.36/2017; S. Berlingò - G. Casuscelli (2020), *Diritto ecclesiastico italiano. I fondamenti. Legge e religione nell'ordinamento e nella società di oggi*, Giappichelli, Torino, pp. 216 ss.; J. Pasquali Cerioli (2023), *Laicità*, in <statoechiase.it>, n. 2/2023.

<sup>4</sup> Recentemente, è stato osservato che il bisogno di affermazione identitaria di una comunità «è anche un prodotto del diritto o, meglio, dell'ordinamento giuridico, della sua conformazione complessiva e della tecnologia che esso mette a disposizione della società. Il che equivale a dire che non si può trattare una o più fattispecie, o un fenomeno sociale ancor più ampio, con l'illusione che di esso non facciano già parte, e proprio per l'importanza che rivestono, la dimensione giuridica, i suoi schemi concettuali, i presupposti che la sorreggono, i principi, le regole e gli istituti in cui si esprime»: in questi termini F. Cortese (2023), *L'identità furiosa e il diritto pubblico*, Mucchi, Modena, p. 9 (corsivi testuali). Sulla categoria dell'identità, che attraversa l'intera riflessione qui proposta, si segnala soltanto, in una letteratura molto ampia, U. Fabietti (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un equivoco*, Carocci, Roma; F. Remotti (2005), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari; AA.VV. (2021), *Sull'identità*, a cura di F. Remotti, Raffaello Cortina, Milano; E. Lecaldano (2021), *Identità personale. Storia e critica di un'idea*, Carocci, Roma; A. Oliverio Ferraris (2022), *La costruzione dell'identità*, Bollati Boringhieri, Torino.

altri, sicché l'intero sistema repubblicano risulta caratterizzato da incessanti dinamiche tra Stato ed enti locali.

Ed infine, non sembra inappropriato riguardare e ricostruire nella logica della “vocazione relazionale” anche il principio democratico, che fin dall'*incipit* della Carta costituzionale (art. 1, I comma), qualifica l'ordinamento repubblicano ivi delineato: infatti, il valore democratico si traduce precisamente nell'apertura dell'universo istituzionale (se si vuole, della sfera giuridico-formale) al multiforme e variegato mondo degli interessi e delle istanze emergenti dal tessuto comunitario, attraverso i molteplici canali partecipativi e l'infungibile mediazione operata dalle forze politiche. In sostanza, il valore democratico si risolve in inesauribili processi osmotici tra società civile, sistema politico ed istituzioni pubbliche, nonché nell'incessante dialettica tra le diverse identità politiche; e condizione indefettibile della sua fisiologica dinamica è la garanzia delle differenziate soggettività (e dei differenziati livelli della convivenza) che in tale complesso ed articolato processo risultano coinvolte. È all'equilibrata combinazione di apertura della sfera istituzionale alle relazioni dei molteplici soggetti presenti nel tessuto politico e civile, per un verso, e garanzie del rispetto delle relative identità, per altro verso, che il sistema costituzionale liberal-democratico affida la complessiva gestione della *res publica*<sup>5</sup>.

Già dalla precedente rapida – e quasi apodittica... – rassegna di principi costituzionali sembra possibile senza alcuna forzatura delineare un sistema costituzionale che non si lascia rappresentare, secondo la prospettiva del positivismo, in termini statici ed autoreferenziali, esaurito nell'*hortus conclusus* della sfera giuridico-formale imputabile allo Stato-soggetto<sup>6</sup>, piuttosto caratterizzandosi, e all'interno del suo più intimo nucleo identitario, come aperto in direzione di ordinamenti esterni ed animato nel suo seno da incessanti relazioni tra diverse articolazioni della comunità civile.

## 2. Laicità delle pubbliche istituzioni e apertura pluralistica dell'ordinamento

Non può sfuggire lo stretto nesso che sussiste negli ordinamenti costituzionali del nostro tempo tra la “vocazione relazionale” cui si è appena fatto cenno ed il già evocato principio di laicità del sistema. Infatti, se la laicità si risolve nella “neutralità” che, in funzione della garanzia del diritto inviolabile di libertà religiosa e di coscienza (ma, in generale, dell'intero patrimonio dei diritti costituzionalmente protetti), lo Stato mantiene «fra differenti, possibili opzioni di valore su credenze relative a questioni di fede

---

<sup>5</sup> Sul valore democratico, nell'ambito di una debordante letteratura, ci si limita a richiamare il bel quadro di evoluzione storica che è proposto in M. L. Salvadori (2016), *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*, Donzelli, Roma, e la complessiva ricostruzione recentemente operata da L. Ferrajoli (2021), *La costruzione della democrazia. Teoria del garantismo costituzionale*, Laterza, Roma-Bari. Interessante anche la rassegna delle criticità presenti nelle principali democrazie europee dopo la recessione del 2007/2008 offerta da L. Morlino (2020), *Uguaglianza, libertà, democrazia. L'Europa dopo la Grande recessione*, il Mulino, Bologna, 2021.

<sup>6</sup> Ha evidenziato G. Silvestri (*Giustizia e giudici nel sistema costituzionale*, Giappichelli, Torino, 1997, p. 2) che lo sforzo del positivismo, dominante fra la seconda metà del XIX secolo e la prima metà del secolo scorso «di escludere dal campo della giuridicità ogni riferimento ad elementi di valutazione e di giudizio non deducibili dalle norme poste ed imposte dall'autorità detentrica del potere effettivo di comando, per quanto portato a livelli di elaborazione molto raffinati, può considerarsi oggi complessivamente fallito».

religiosa – e più largamente su opzioni etiche – di singoli e di gruppi, in quanto incompetente in modo assoluto a formularne di proprie e tanto più a imporne l'osservanza»<sup>7</sup>, chiara se ne presenta la funzionalità all'esigenza di apertura sistemica che si colloca all'interno dello stesso nucleo identitario dell'ordinamento. Soltanto se si sottrae radicalmente (cioè, in ragione della sua stessa identità delineata nella Carta costituzionale) ad ogni pretesa di "cattura" da parte di una qualunque fede religiosa, così come da parte di qualunque cultura o *Weltanschauung*, il sistema si rivela capace di porsi come alveo entro il quale si possono liberamente manifestare e positivamente sviluppare i molteplici flussi e le feconde dinamiche richieste dai valori fondamentali sanciti in sede costituzionale; solo in assenza, per opzione costituzionale (dunque, identitaria!), di una verità di Stato, di una cultura di Stato, di una religione di Stato, di una etica di Stato, l'ordinamento potrà genuinamente assecondare la propria multidirezionale "vocazione relazionale" e rappresentare una casa accogliente (o, se si vuole, l'ambiente congeniale) per i differenziati soggetti chiamati a partecipare ai rapporti generati e sostenuti da quella "vocazione relazionale".

Alla luce della riflessione adesso avanzata, si può considerare come il principio di laicità si venga a collocare nel punto di incontro (da cui – si potrebbe dire – viene generato) tra istanza identitaria e "vocazione relazionale" (immediatamente riferita alla dimensione religiosa e culturale) che insieme connotano e plasmano l'ordinamento. Esso, almeno nell'accezione che ne ha proposto la Corte costituzionale italiana, non vale a separare dicotomicamente sfera giuridica e dimensione religiosa ed etico-culturale, né a configurare la prima come radicalmente indifferente rispetto alla seconda: nella "storica" sent. cost. n. 203/1989 (n. 4 del *cons. in dir.*), icasticamente si afferma che «il principio di laicità, quale emerge dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 della Costituzione, implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale». L'ordinamento, dunque, non si può connotare per una opzione religiosa o culturale, perché intende nutrirsi degli apporti che *tutte* le fedi e *tutte* le culture ravvisabili nel tessuto civile possono recare, in condizione di eguaglianza, alla dinamica istituzionale, politica e sociale; con sintesi efficace, è stato autorevolmente sostenuto che il principio di laicità si traduce nella compresenza di «demarcazione in negativo della sfera tipica di rilevanza dei fenomeni religiosi e valorizzazione in positivo dei flussi da essi provenienti»<sup>8</sup>. Dunque, la laicità si risolve nella dialettica tra un'anima "negativa" ed un'anima "positiva"; e precisamente in forza di tale dialettica concorre a delineare il "volto" del sistema costituzionale.

Prima di tentare di offrire una lettura della fisionomia del sistema costituzionale, o almeno di taluni tratti (si ritiene, non marginali) della stessa, alla stregua del paradigma interculturale, conviene ancora evidenziare lo stretto (e biunivoco) rapporto che si ravvisa tra identità e relazioni (e perciò, alterità), non soltanto (come si è accennato) con riferimento alla lettura del fenomeno giuridico, ma anche sul terreno della riflessione antropologica: per un verso, l'identità non si dà come una realtà immutabile ed autoreferenziale, ma piuttosto come un processo dinamico, ineluttabilmente relazionale

---

<sup>7</sup> Così S. Prisco, voce *Laicità*, cit., pp. 3336-3337.

<sup>8</sup> In questi termini S. Berlingò (1991), voce *Fonti del diritto ecclesiastico*, in «Dig.» (*disc. pubbl.*), VI, Utet, Torino, p. 458.

all'alterità<sup>9</sup>; per altro verso, le relazioni non possono che essere concretamente conformate e qualificate dalle specifiche identità tra le quali si innescano e si svolgono<sup>10</sup>.

### 3. Ordinamento giuridico e interculturalità: a) nella dimensione interna

È precisamente l'inestricabile intreccio tra identità e relazioni cui si è adesso fatto cenno che consente – anzi, a ben vedere, impone – di analizzare e valutare l'ordinamento costituzionale italiano (in realtà, tutti gli ordinamenti costituzionali del nostro tempo) attraverso il prisma dell'interculturalità<sup>11</sup>, che trova la sua cifra peculiare nell'interazione reciproca e nel dialogo tra soggettività (o movimenti, istituzioni, sistemi...) diverse(i). Secondo la tesi che qui si patrocinia, ad una simile conclusione si può pervenire con riferimento tanto alle relazioni che si instaurano tra i differenti livelli in cui si articola la convivenza organizzata e tra i soggetti presenti nella sfera politica e sociale (dimensione interna; o, se si vuole, orizzontale), quanto al rapporto tra l'ordinamento nazionale ed i molteplici ordinamenti giuridici esterni che finiscono per essere coinvolti dall'operatività del primo (dimensione esterna; o, se si vuole, verticale).

La nostra riflessione, relativa adesso al versante “interno” dell'ordinamento, può prendere le mosse dalla stessa genesi della Carta costituzionale repubblicana, che si configura come il frutto del “patto costituzionale” stipulato tra forze politiche, rappresentate in Assemblea costituente, di cultura cattolica, liberale e marxista<sup>12</sup>: dunque, anche la Costituzione italiana, come tutte le costituzioni moderne, si caratterizza come convenzionale, originandosi dal compromesso di una pluralità di culture politiche. Essa è dunque un prodotto genuinamente interculturale; e proprio per

---

<sup>9</sup> Secondo F. Remotti (*Contro l'identità*, cit., p. 63), «l'alterità è coesistente non semplicemente perché è inevitabile (perché non se ne può fare a meno), ma perché l'identità (ciò che ‘noi’ crediamo essere la nostra identità, ciò in cui maggiormente ci identifichiamo) è fatta anche di alterità. Si riconosce, in questo modo, che costruire l'identità non comporta soltanto un ridurre, un tagliar via la molteplicità, un emarginare l'alterità; significa anche un far ricorso, un utilizzare, un incorporare dunque (che lo si voglia o no, che lo si dica o meno) l'alterità nei processi formativi e metabolici dell'identità” (corsivi testuali). Nella stessa prospettiva, se non si fraintende, discorre di un “primato della relazione” F. Botturi (2006), *Universalismo e multiculturalismo*, in AA.VV., *Universalismo ed etica pubblica*, a cura di F. Botturi e F. Todaro, Vita e Pensiero, Milano, p. 120, ove si sostiene che «il superamento dell'identità monologica e dell'individualismo è pensabile nella forma della *differenza identitaria* o dell'*identità relazionale*, della *relazione di identità e differenza* ovvero nella conciliazione di medesimezza e alterità nel *primato della loro relazione*, quale sintesi (unità dell'identità e della differenza) non a disposizione né dell'identico, né del differente, bensì strutturalmente aperta al processo interminabile della loro mediazione» (corsivi testuali). Sul tema, si rimanda alla dottrina citata alla nota 3.

<sup>10</sup> Sulla categoria di relazione, v. AA.VV. (2012), “*Relazione*”? *Una categoria che interpella*, a cura di M. Sodi e L. Clavell, LEV, Città del Vaticano.

<sup>11</sup> Sul rapporto tra ordinamento costituzionale e paradigma interculturale, sia consentito rinviare a L. D'Andrea (2010), *Diritto costituzionale e processi interculturali*, in AA.VV., *Studi in onore di Antonino Metro*, II, Giuffrè, Milano, pp. 121 ss., ove la chiave di lettura del sistema costituzionale (e giuridico, in generale) qui proposta viene più ampiamente sviluppata; sul rapporto tra diritto e intercultura, si segnala anche M. Ricca (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Cacucci, Bari. Una sintetica definizione dell'intercultura si rinviene in F. Cambi (2006), voce *Intercultura*, in «*Enc. fil.*», VI, Bompiani, Milano, pp. 5725 s.

<sup>12</sup> In proposito, per tutti, L. Paladin (2004), *Per una storia costituzionale dell'Italia repubblicana*, il Mulino, Bologna, pp. 19 ss.

tale ragione, ha fissato le condizioni giuridiche e politiche delle ulteriori relazioni tra soggetti politici (e, più in generale, sociali) mediante le quali i valori sanciti nel “patto costituzionale” sono stati (e sono) interpretati, attuati ed implementati. Attraverso tale opera di interpretazione, attuazione ed implementazione, i principi racchiusi nel testo costituzionale vengono incessantemente riplasmati nella loro fisionomia positiva, sicché la Costituzione si può adeguatamente interpretare e ricostruire soltanto guardando all’insieme delle disposizioni che risultano collocate nella Carta fondamentale (prospettiva statica) e, ad un tempo, ai complessivi processi di invero delle stesse (e, soprattutto, delle proclamazioni di principio) imputabili all’insieme degli attori istituzionali, politici e sociali (prospettiva dinamica): essa è insieme *atto* e *processo*<sup>13</sup>. Perciò, non sembra forzato sostenere che il diritto costituzionale si presenta come prodotto, condizione e fattore di processi interculturali<sup>14</sup>.

Se poi si volge lo sguardo alla peculiare caratterizzazione sociale e culturale dei Paesi dell’Occidente sviluppato (ma non solo...), ineludibile si staglia innanzi ai nostri occhi la marcata differenziazione che si registra al loro interno: strutture comunitarie, tradizionalmente connotate da una sostanziale (peraltro non di rado relativa) omogeneità culturale e compattezza nazionale, sono nel presente contesto attraversate da un alto livello di complessità economico-sociale e da una molteplicità di culture, etnie, fedi religiose, etiche, spesso non agevolmente componibili (con la comunità ospitante e tra di loro). Naturalmente, una simile condizione – lo si ribadisce, non limitata a qualche Paese – si pone come il risultato di fenomeni di portata epocale, tra loro connessi, che hanno manifestato (e manifestano) la capacità di porre sotto pressione e financo sconvolgere equilibri consolidati in seno alle comunità nazionali: la travolgente evoluzione tecnologica (soprattutto nell’ambito della comunicazione), la ristrutturazione dei sistemi produttivi, l’indebolimento dei tradizionali legami sociali e la conseguente frammentazione sociale (con l’affermazione della “modernità liquida”<sup>15</sup>), le forti ondate migratorie verso i Paesi più affluenti, il processo multidimensionale di globalizzazione.

Come può ben comprendersi, non è certo questa la sede per un’adeguata analisi dei giganteschi fenomeni adesso menzionati (naturalmente, senza alcuna pretesa di completezza...). Piuttosto, giova qui rilevare come la conformazione globale e multiculturale assunta dalle società contemporanee interpellino i differenti sistemi “regolativi” della convivenza (tra i quali senza dubbio un ruolo non marginale compete al sistema educativo<sup>16</sup>); e soprattutto occorre considerare come la vocazione

---

<sup>13</sup> Questa felice e fortunata espressione si deve a P. Häberle (1978), di cui qui si menziona soltanto *Verfassung als öffentlicher Prozess*, Duncker & Humboldt, Berlino; nella dottrina italiana, v. A. Spadaro (1998), *Dalla Costituzione come “atto” (puntuale nel tempo) alla Costituzione come “processo” (storico). Ovvero della continua evoluzione del parametro attraverso i giudizi di costituzionalità*, in «Quad. cost.», pp. 416 ss., nonché, se si consente, L. D’Andrea (2005), *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, cit., pp. 288 ss.

<sup>14</sup> Sul punto, *amplius*, L. D’Andrea (2010), *Diritto costituzionale e processi interculturali*, cit., pp. 132 ss.

<sup>15</sup> Tale locuzione, che ha conosciuto vasta fortuna, è di Z. Bauman, di cui si richiama qui la “trilogia della liquidità”: *Modernità liquida* (2000), Laterza, Roma-Bari, 2002; *Vita liquida* (2005), Laterza, Roma-Bari, 2006; *Paura liquida* (2006), Laterza, Roma-Bari, 2008.

<sup>16</sup> Sul paradigma interculturale nella pedagogia, un rilevante contributo è stato offerto da Otto Filtzinger, il Maestro che qui si onora: un suo profilo è presentato da G. Cicero Catanese - A. Aluffi Pentini (2022), *In ricordo di Otto Filtzinger. Famiglie nella migrazione, approcci educativi e risposte concrete: l’instancabile impegno interculturale del prof. Otto Filtzinger in Germania. In memoria e in prospettiva*, in «Educazione Interculturale», n. 2/2022, pp. I ss. Sull’istanza interculturale nel pensiero pedagogico, tra gli altri, v. C. Sirna Terranova (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini,

dell'ordinamento costituzionale sia delineare la "logica" generale del – per così dire – "approccio" del sistema complessivo ai gravosi problemi generati da tali fenomeni ed alle formidabili sfide che il presente contesto sociale racchiude<sup>17</sup>. E sembra che proprio il paradigma interculturale si proponga come la più efficace espressione della cifra di tale "logica": infatti, la più genuina vocazione del costituzionalismo moderno è rappresentata dall'edificazione di sistemi normativi e politico-istituzionali che custodiscano e promuovano l'unità e la coesione dell'ordinamento non già *contro* o *a prescindere*, ma piuttosto *a partire dalle* manifestazioni del pluralismo. Il costituzionalismo moderno declina l'istanza unitaria (e perciò identitaria) del sistema in piena sinergia con l'esigenza di riconoscimento e garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo, «sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità» (art. 2 Cost.). Per tale ragione, esso storicamente ha operato per scardinare (inevitabilmente, non senza fatica...) il modello in conformità al quale si erano venuti strutturando gli Stati moderni: un paradigma rigorosamente monista, che trovava il suo cardine nell'indivisa e monopolistica sovranità statale e la sua logica in una rigida sequenza marcatamente unitaria (*una nazione/ un popolo/uno Stato/un ordinamento*), e che si traduceva in una postura statica ed in ultima analisi autoritaria del sistema<sup>18</sup>. Ed il superamento di simile modello si è tradotto nell'orientamento della dinamica degli ordinamenti statali in funzione dell'istanza di protezione dei diritti umani e nella riarticolazione dell'apparato dei pubblici poteri in direzione del valore pluralistico, secondo il principio di separazione dei poteri ed il valore autonomistico<sup>19</sup>; inoltre, ha comportato la fine di ogni chiusura nazionalistica del sistema statale, mediante l'apertura (per così dire, verso l'alto) alla dimensione internazionale ed a forme di cooperazione di ambito sovranazionale.

Entro tale prospettiva, giova ribadire che l'istanza unitaria e identitaria del sistema non è stata certo né ignorata né misconosciuta, ma piuttosto posta in sinergia con la garanzia delle manifestazioni pluralistiche ravvisabili nella dinamica istituzionale, politica e sociale: se non si fraintende, una tale fisionomia ben si può sussumere all'interno del paradigma dell'interculturalità. Con riferimento al contesto multiculturale delle nostre comunità, tale paradigma si risolve nell'esigenza che le diverse soggettività etniche e culturali, vincendo ogni tentazione di chiusura solipsistica nel rispettivo

---

Milano; F. Cambi (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma; V. Bolognari (2004), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa Multimedia, Lecce; M. Giusti (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari; P. Marrone - P. Sorzio (2021), *Contesti multiculturali: problemi, metodi, pratiche educative*, Mimesis, Milano-Udine; A. Portera (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna; G. Burgio (2022), *Pedagogia postcoloniale: prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano.

<sup>17</sup> Con riguardo all'impatto del fenomeno migratorio sulle categorie costitutive della statualità, v., tra gli altri, O. Spataro (2020), *Fenomeno migratorio e categorie della statualità. Lo statuto giuridico del migrante*, Giappichelli, Torino.

<sup>18</sup> Su tale paradigma monista, v. L. Torchia (2001), *Una Costituzione senza Stato*, in «Dir. Pubbl.», 2001, pp. 412 ss. Sul processo storico di formazione dello Stato moderno, v., tra i tanti, M. Fioravanti (1990), voce *Stato (storia)*, in «Enc. dir.», XLIII, Giuffrè, Milano, pp. 708 ss.; G. Poggi (1991), *Lo stato. Natura, sviluppo, prospettive*, il Mulino, Bologna, 1992; P. Grossi (2007), *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari, pp. 72 ss.

<sup>19</sup> Non si dimentichi che l'art. 16 della *Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino*, il documento costituzionale più rappresentativo della Rivoluzione del 1798, statuisce che un ordinamento «nel quale la garanzia dei diritti non è assicurata né la separazione dei poteri determinata, non ha affatto una Costituzione».

guscio identitario<sup>20</sup>, dialoghino tra di loro e si fecondino reciprocamente, offrano il loro contributo nell'ambito di una aperta e pluralistica sfera pubblica<sup>21</sup>, partecipino alla dinamica sociale e politica<sup>22</sup>. Una simile esigenza non potrà essere appagata se non si invertirà la tendenza in atto alla progressiva divaricazione tra cittadinanza (appartenenza politico-istituzionale), popolazione (appartenenza sociale, radicata nella residenza) e nazionalità (appartenenza etnico-culturale). Naturalmente, alcuni profili di una simile strategia complessiva si potranno realizzare in forme differenti (per esempio, potrà aversi un allargamento della cittadinanza, ovvero l'attribuzione di diritti di partecipazione politica agli stranieri...): ma ciò che importa sul piano costituzionale è che quelle tre forme di appartenenza risultino reciprocamente significative, così da intrecciare sinergicamente circuiti di integrazione socio-economica, culturale e politica, in conformità al paradigma interculturale<sup>23</sup>.

*b) nella dimensione esterna. Verso un sistema caratterizzato dall'interlegalità*

Dunque, secondo la tesi sopra patrocinata, le dinamiche generate in seno all'ordinamento costituzionale dal modello di democrazia personalista e pluralista (che, come si è accennato, si esprime in forma di "vocazione relazionale") che alberga nel suo nucleo identitario possono convenientemente essere analizzate e valutate secondo la categoria dell'interculturalità. Ma anche con riferimento all'apertura dell'ordinamento nazionale a sistemi giuridici esterni (e dunque, ad un'altra manifestazione della "vocazione relazionale" che appartiene alla Carta fondamentale), ben può guardarsi al paradigma interculturale per leggere e qualificare le relazioni in cui quell'apertura si traduce.

Particolarmente significativa in proposito si presenta la conformazione dello spazio costituzionale europeo, in ordine al quale si è coniata la formula (non priva di una qualche attitudine provocatoria...) "costituzionalismo multilivello" (*multilevel constitutionalism*)<sup>24</sup>, con la quale evidentemente si intende fare riferimento alla compresenza nel sistema dell'Unione europea di una molteplicità di livelli ordinamentali (europeo, nazionale, regionale e locale). Si intende in questa sede ribadire la tesi, altrove avanzata<sup>25</sup>, secondo la quale allo scopo di caratterizzare l'ordinamento europeo meglio si presta la locuzione "costituzionalismo *interlivello*", perché idonea ad esprimere la centralità che nel processo di integrazione europea deve riconoscersi non tanto alla pluralità di livelli ordinamentali, quanto alla fitta trama di relazioni che tra

---

<sup>20</sup> Discorre di "attitudine disaggregante" del "bisogno di affermazione identitario" F. Cortese, *L'identità furiosa e il dibattito pubblico*, cit., 24.

<sup>21</sup> In proposito, si segnala V. Cuccia (2007), *Libertà di espressione e identità collettive*, Giappichelli, Torino.

<sup>22</sup> Sul tema della partecipazione politica degli stranieri, v. il quadro di sintesi che è presentato in I. Ciolli - P. Chirulli (2020), *Partecipazione politica*, in AA.VV., *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, a cura di C. Panzera e A. Rauti, Ed. Scientifica, Napoli, pp. 497 ss.

<sup>23</sup> Sia ancora consentito richiamare in proposito L. D'Andrea (2010), *Diritto costituzionale e processi interculturali*, cit., pp. 141 ss.

<sup>24</sup> Da I. Pernice (1999), *Multilevel constitutionalism and the treaty of Amsterdam: European constitution-making revisited?*, in «*Common Market Law Review*», n. 4, pp. 703 ss.

<sup>25</sup> *A mo' di sintesi: ordinamento europeo e costituzionalismo contemporaneo*, in AA.VV., *La Carta dei diritti dell'Unione Europea e le altre Carte (ascendenze culturali e mutue implicazioni)*, a cura di L. D'Andrea - G. Moschella - A. Ruggeri - A. Saitta (2016), Giappichelli, Torino, pp. 306 ss.

questi intercorrono, e che di ciascuno concorre a definire e qualificare l'identità costituzionale.

Per dare adeguatamente conto di tale rilievo, sarebbe utile (e forse necessario) ripercorrere le tappe del processo di integrazione comunitaria e ricostruire puntualmente gli istituti nei quali tale lungo e faticoso percorso si è venuto articolando sul terreno del diritto positivo. Ad esempio, emergerebbe come il lungo e travagliato *iter* che ha condotto all'espressa formulazione, sul piano del diritto europeo formalmente vigente, di un catalogo di diritti fondamentali<sup>26</sup>, sia stato caratterizzato da una costante relazione tra l'ordinamento europeo ed i sistemi degli Stati membri: basti qui menzionare la categoria delle "tradizioni costituzionali comuni", cui la Corte di Lussemburgo ha lungamente attinto per enucleare le situazioni giuridiche soggettive garantite rispetto agli atti delle istituzioni europee<sup>27</sup>.

Ma ai nostri fini è sufficiente considerare che nell'ambito dei principi fondamentali dell'Unione europea e della Costituzione italiana (similmente a quanto è previsto nelle altre Carte nazionali) è iscritto il riferimento all'"altro" livello ordinamentale come necessario proprio per la definizione delle rispettive identità. Così, l'art. 4.2 TUE statuisce che l'UE «rispetta l'uguaglianza degli Stati membri davanti ai trattati e la loro identità nazionale insita nella loro struttura fondamentale, politica e costituzionale, compreso il sistema delle autonomie locali»<sup>28</sup>; specularmente, nella Costituzione italiana, come si è già osservato, si consente, in linea generale, che la sovranità nazionale possa essere limitata per dare vita ad «un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le Nazioni» (art. 11), e, dal 2001, si riconosce al diritto europeo la capacità di porre limiti alla potestà legislativa, tanto regionale quanto statale (art. 117, I comma). Naturalmente, le problematiche che un siffatto gioco di rinvii radicati nei rispettivi nuclei identitari sono complesse, e di non poco momento: basti qui menzionare la questione dei c.d. "controlimiti", che si risolve nella "drammatica" possibilità che il nucleo identitario di uno Stato membro, in quanto indisponibile per le stesse autorità nazionali, si presenti come un ostacolo ad una specifica forma di relazione con l'ordinamento dell'UE<sup>29</sup>. Come è agevole comprendere, si tratta di questioni assai delicate e suscettibili di generare tensioni notevoli e, almeno potenzialmente, anche catastrofiche per la stessa sopravvivenza dell'edificio europeo: ma ai nostri fini è sufficiente considerare come lo spazio costituzionale europeo, precisamente in ragione dell'opzione fondamentale di legare indissolubilmente le

---

<sup>26</sup> «L'Unione riconosce i diritti, le libertà e i principi sanciti nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea del 7 dicembre 2000, adattata il 12 dicembre 2007 a Strasburgo, che ha lo stesso valore giuridico dei trattati» (art. 6.1 TUE).

<sup>27</sup> Paradigmatico riguardo alle relazioni sinergiche tra ordinamento europeo e ordinamenti nazionali si presenta l'istituto della cittadinanza europea, che è riconosciuta a tutti i cittadini degli Stati membri, in quanto tali (art. 9 TUE).

<sup>28</sup> Corsivi, naturalmente, non testuali. Riguardo al principio del rispetto delle identità costituzionali nazionali, v. la sintesi offerta da L. Mezzetti (2022), *Principi costituzionali e forma dell'Unione*, in P. Costanzo - L. Mezzetti - A. Ruggeri (2022), *Lineamenti di diritto costituzionale dell'Unione europea*, Giappichelli, Torino, pp. 135 ss.

<sup>29</sup> Sui controlimiti, *ex multis*, v. F. Vecchio (2012), *Primazia del diritto europeo e salvaguardia delle identità costituzionali. Effetti asimmetrici dell'europeizzazione dei controlimiti*, Giappichelli, Torino; P. Faraguna (2015), *Ai confini della Costituzione. Principi supremi e identità costituzionale*, Franco Angeli, Milano; S. Polimeni (2018), *Controlimiti e identità costituzionale nazionale. Contributo per una ricostruzione del "dialogo" tra le Corti*, Ed. Scientifica, Napoli.

irriducibili identità che lo compongono alla relativa rete di relazioni che lo strutturano e ne plasmano la dinamica, risulti profondamente “permeato” dal paradigma interculturale.

Anche se si volge lo sguardo in direzione dell’apertura del sistema costituzionale all’universo variegato e complesso del diritto internazionale, vengono in esame molteplici forme di fecondazione reciproca. Talune di tali forme possono vantare ormai una storia consolidata, pluridecennale: è sufficiente, per un verso, richiamare l’art. 10, I comma, Cost., il quale immette all’interno dell’ordinamento statale (ed a livello della normazione costituzionale) istituti (di matrice consuetudinaria) che hanno trovato forma e vigenza nel sistema giuridico internazionale; per altro verso, considerare l’ormai irreversibile ingresso, nell’ambito dell’ordinamento internazionale, tradizionalmente deputato (e perciò anche confinato) alla disciplina delle relazioni tra gli Stati sovrani, di una categoria di inconfondibile “tono” costituzionalistico, come i diritti umani<sup>30</sup>. In entrambi i casi, siamo in presenza di forme di ibridazione che ci riportano a modalità operative congeniali all’interculturalità.

Ma la trama di relazione tra ordinamenti nazionale e fonti internazionali (e, più in generale, fonti esterne rispetto ai primi) ha ormai raggiunto tali livelli, quantitativi e qualitativi, da avere recentissimamente suggerito ad una sensibile (e multidisciplinare) dottrina l’elaborazione di una categoria nuova, nonché particolarmente significativa nel contesto della presente riflessione: l’“*interlegalità*”<sup>31</sup>. Essa nasce dall’osservazione di taluni tratti ritenuti peculiarmente caratterizzanti l’esperienza giuridica (e segnatamente giurisprudenziale) del nostro tempo. L’influenza reciproca dei diversi livelli ordinamentali (il diritto internazionale generale, il diritto sovranazionale, il diritto statale, il diritto subnazionale) che si incrociano nella pretesa di disciplinare una determinata fattispecie è tale che la stessa categoria di legalità non può che essere declinata al plurale, secondo modalità multidimensionali, nonché fluide e flessibili, in quanto strettamente relazionate alle esigenze recate dai casi concreti: dunque non può che essere declinata come *interlegalità*. Questa esprime e traduce l’esigenza di gestire la coesistenza di normative appartenenti a sistemi diversi, governando, mediante il ricorso a principi generali ed a garanzie procedurali<sup>32</sup>, la formidabile tensione, che attraversa il fenomeno giuridico contemporaneo, tra dimensione universale della convivenza, pluralismo di ordinamenti normativi ed esigenze esibite dai casi concreti e dalla necessità di ponderare gli interessi coinvolti. Ancora una volta, veniamo ricondotti

---

<sup>30</sup> In proposito, si segnala soltanto, nella letteratura più recente, P. Caretti - G. Tarli Barbieri (2022), *I Diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*, Giappichelli, Torino, pp. 115 ss.

<sup>31</sup> AA.VV. (2022), *L’era dell’interlegalità*, a cura di E. Chiti - A. di Martino - G. Palombella, il Mulino, Bologna.

<sup>32</sup> «Principi e procedure sono [...] considerati come strumenti dotati di tre funzioni di ordine pratico: consentire l’integrazione e l’armonizzazione dei diversi ordini giuridici che formano la pluralità dell’universo interlegale che governa l’agire amministrativo sulla base del binomio composizione/dialogo e non di quello frammentazione/esclusione; assicurare la legittimazione delle autorità amministrative tramite il rispetto delle formalità e delle garanzie giuridiche, nonché dell’imparzialità nell’esercizio del potere pubblico; favorire il pluralismo legale e le sue diversità senza comprimerle in un’uniformità che confliggerebbe con l’attuale pluralità giuridica del mondo» (D. Bevilacqua (2022), *L’interlegalità nel diritto amministrativo e la ragionevolezza dell’amministrare per principi. Note a margine del volume L’era dell’interlegalità*, a cura di E. Chiti, A. di Martino, G. Palombella, in «Istituzioni del federalismo», n. 2/2022, p. 549).

all'istanza di coniugare virtuosamente identità e aperture relazionali, e dunque al cuore del paradigma interculturale.

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009), *Laicità e relativismo nella società post-secolare*, a cura di S. Zamagni e A. Guarnieri, il Mulino, Bologna.
- AA.VV. (2012), *“Relazione”? Una categoria che interpella*, a cura di M. Sodi e L. Clavell, LEV, Città del Vaticano.
- AA.VV. (2021), *Sull'identità*, a cura di F. Remotti, Raffaello Cortina, Milano.
- AA.VV. (2022), *L'era dell'interlegalità*, a cura di E. Chiti - A. di Martino - G. Palombella, il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bauman Z. (2005), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Bauman Z. (2006), *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Bellini P. (2007), *Il diritto d'essere sé stessi. Discorrendo della idea di laicità*, Giappichelli, Torino.
- Berlingò S. - Casuscelli G. (2020), *Diritto ecclesiastico italiano. I fondamenti. Legge e religione nell'ordinamento e nella società di oggi*, Giappichelli, Torino.
- Berlingò S. (1991), voce *Fonti del diritto ecclesiastico*, in «Dig.» (disc. pubbl.), VI, Utet, Torino.
- Bevilacqua D. (2022), *L'interlegalità nel diritto amministrativo e la ragionevolezza dell'amministrare per principi. Note a margine del volume L'era dell'interlegalità, a cura di E. Chiti, A. di Martino, G. Palombella*, in «Istituzioni del federalismo», n. 2/2022, pp. 533-549.
- Bolognari V. (2004), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Botturi F. (2006), *Universalismo e multiculturalismo*, in AA.VV., *Universalismo ed etica pubblica*, a cura di F. Botturi e F. Todaro, Vita e Pensiero, Milano, pp. 113-136.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale: prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2006), voce *Intercultura*, in «Enc. fil.», VI, Milano.
- Caretti P. - Tarli Barbieri G. (2022), *I Diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*, Giappichelli, Torino.
- Chessa O. (2006), *La laicità come eguale rispetto e considerazione*, in «Rivista di diritto costituzionale», pp. 27-49.
- Cicero Catanese G. - Aluffi Pentini A. (2022), *In ricordo di Otto Filtzinger. Famiglie nella migrazione, approcci educativi e risposte concrete: l'instancabile impegno interculturale del prof. Otto Filtzinger in Germania. In memoria e in prospettiva*, in «Educazione Interculturale», n. 2/2022, pp. I-VII.
- Ciolfi I. - Chirulli P. (2020), *Partecipazione politica*, in AA.VV., *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, a cura di C. Panzera e A. Rauti, Ed. Scientifica, Napoli, pp. 497-520.

- Coppola R. - Ventrella C. (2012), *Laicità e dimensione pubblica del fattore religioso. Stato attuale e prospettive*, Cacucci, Bari.
- Cortese F. (2023), *L'identità furiosa e il diritto pubblico*, Mucchi, Modena.
- Cuccia V. (2007), *Libertà di espressione e identità collettive*, Giappichelli, Torino.
- D'Andrea L. (2005), *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, Giuffrè, Milano.
- D'Andrea L. (2010), *Diritto costituzionale e processi interculturali*, in AA.VV., *Studi in onore di Antonino Metro*, II, Giuffrè, Milano, pp. 121-163.
- D'Andrea L. (2016), *A mo' di sintesi: ordinamento europeo e costituzionalismo contemporaneo*, in AA.VV., *La Carta dei diritti dell'Unione Europea e le altre Carte (ascendenze culturali e mutue implicazioni)*, a cura di L. D'Andrea - G. Moschella - A. Ruggeri - A. Saitta, Giappichelli, Torino, pp. 299-321.
- Del Bò C. (2014), *La neutralità necessaria. Liberalismo e religione nell'età del pluralismo*, ETS, Pisa.
- Fabietti U. (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un equivoco*, Carocci, Roma.
- Faraguna P. (2015), *Ai confini della Costituzione. Principi supremi e identità costituzionale*, Franco Angeli, Milano.
- Ferrajoli L. (2021), *La costruzione della democrazia. Teoria del garantismo costituzionale*, Laterza, Roma-Bari.
- Fioravanti M. (1990), voce *Stato (storia)*, in «*Enc. dir.*», XLIII, Giuffrè, Milano.
- Giusti M. (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Grossi P. (2007), *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari.
- Häberle P. (1978), *Verfassung als öffentlicher Prozess*, Duncker & Humboldt, Berlino.
- Kelsen H. (1979), *Teoria generale delle norme*, Einaudi, Torino, 1985.
- Lecaldano E. (2021), *Identità personale. Storia e critica di un'idea*, Carocci, Roma.
- Macioce F. (2006), *La laicità e l'integrazione sociale: un rapporto ambiguo*, in <statoe.chiese.it>, n. 27/2006.
- Macioce F. (2007), *Una filosofia della laicità*, Giappichelli, Torino.
- Marrone P. - Sorzio P. (2021), *Contesti multiculturali: problemi, metodi, pratiche educative*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mezzetti L. (2022), *Principi costituzionali e forma dell'Unione*, in P. Costanzo - L. Mezzetti L. - A. Ruggeri (2022), *Lineamenti di diritto costituzionale dell'Unione europea*, Giappichelli, Torino, pp. 87-194.
- Montesano S. (2017), *Dalla laicità dello Stato alla laicità per lo Stato. Il paradigma laico tra principio e valore*, in <statoe.chiese.it>, n.36/2017.
- Morlino L. (2020), *Uguaglianza, libertà, democrazia. L'Europa dopo la Grande recessione*, il Mulino, Bologna, 2021.
- Oliverio Ferraris A. (2022), *La costruzione dell'identità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Paladin L. (2004), *Per una storia costituzionale dell'Italia repubblicana*, il Mulino, Bologna.
- Pasquali Cerioli J. (2023), *Laicità*, in <statoe.chiese.it>, n. 2/2023.
- Pernice I. (1999), *Multilevel constitutionalism and the treaty of Amsterdam: European constitution-making revisited?*, in «*Common Market Law Review*», n. 4, pp.703-750.
- Poggi G. (1991), *Lo stato. Natura, sviluppo, prospettive*, il Mulino, Bologna, 1992.
- Polimeni S. (2018), *Controlimiti e identità costituzionale nazionale. Contributo per una ricostruzione del "dialogo" tra le Corti*, Ed. Scientifica, Napoli.
- Portera A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna.

- Prisco S. (2006), voce *Laicità*, in *Dizionario di diritto pubblico*, dir. da S. Cassese, IV, Milano.
- Remotti F. (2005), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Ricca M. (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Cacucci, Bari.
- Salvadori M. L. (2016), *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*, Donzelli, Roma.
- Silvestri G. (1997), *Giustizia e giudici nel sistema costituzionale*, Giappichelli, Torino.
- Silvestri G. (2005), *Lo Stato senza principe. La sovranità dei valori nelle democrazie pluraliste*, Giappichelli, Torino.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano.
- Spadaro A. (1998), *Dalla Costituzione come "atto" (puntuale nel tempo) alla Costituzione come "processo" (storico). Ovvero della continua evoluzione del parametro attraverso i giudizi di costituzionalità*, in «*Quad. cost.*», n. 3, pp. 343-422.
- Spataro O. (2020), *Fenomeno migratorio e categorie della statualità. Lo statuto giuridico del migrante*, Giappichelli, Torino.
- Torchia L. (2001), *Una Costituzione senza Stato*, in «*Dir. pubbl.*», n. 2, pp. 405-456.
- Vecchio F. (2012), *Primazia del diritto europeo e salvaguardia delle identità costituzionali. Effetti asimmetrici dell'uropeizzazione dei controlimiti*, Giappichelli, Torino.

## BISOGNO DI COMUNITÀ TRA LIBERTÀ E DESIDERIO DI SICUREZZA

Rosa Grazia Romano\*

È possibile parlare ancora oggi di comunità nelle società individualiste, competitive e digitali in cui viviamo? In inversione di tendenza rispetto ai paradigmi culturali di frammentazione e separazione, sta nascendo un nuovo bisogno di comunità, dove diventi possibile vivere appartenenza, fiducia, intimità e calore. Ma come mettere insieme e far dialogare dialetticamente libertà e sicurezza, che sono due delle dimensioni inalienabili e imprescindibili della vita? Nella realtà quotidiana sembra quasi che la presenza dell'una escluda l'altra.

Urge riflettere attentamente sul tipo di libertà anelata oggi e sulle forme di libertà a cui stiamo educando le nuove generazioni. È una libertà reale, o non piuttosto una libertà immaginaria, vaga e adolescenziale, divenuta fobia dell'impegno e della responsabilità? L'articolo delinea alcuni elementi indifferibili su cui concentrare un lavoro educativo teso a costruire il senso di comunità e a lavorare perché delle comunità aperte, dinamiche e rispettose della persona divengano realtà possibili.

*Is it in the individualistic, competitive and digital societies in which we live today still possible to speak of community? Yet, it is noticeable that, reversing recent cultural paradigms of individual fragmentation and self-centeredness, a new desire for community is emerging, where it becomes again possible to experience belonging, trust, intimacy and warmth. However, how can freedom and security be combined? In everyday reality it almost seems that the presence of one excludes the other.*

*It is necessary to reflect carefully on the type of freedom yearned for today by many and to define the forms of freedom to which we should be educating the next generation. Is it a real freedom, or rather an imaginary, vague and adolescent freedom that has become averse to commitment and responsibility? The article outlines some essential elements on which the author concentrates an educational work, that is seeking to building a sense of community so that open, dynamic but also respectful communities become possible realities.*

**Parole chiave:** comunità, rete, relazione, accoglienza, comunicazione

**Keywords:** community, web, relationship, acceptance, communication

### 1. Si può parlare ancora oggi di comunità nella società della rete?

Nelle società contemporanee occidentalizzate si va sfumando, quasi fino a perdersi, il senso di comunità tradizionalmente inteso a favore del postmoderno concetto di rete o *network*. Le accelerazioni che tutti noi stiamo vivendo, mentre provocano la sempre più rapida liquefazione delle strutture e delle istituzioni sociali, frantumano anche

---

\* Rosa Grazia Romano è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

i tempi e gli spazi comunitari, strutturano e destrutturano le soggettività, abbattano il senso del limite, problematizzano in maniera significativa la costruzione dell'identità e del rapporto individuo-comunità.

Com'è noto, alla fine del XIX secolo il sociologo tedesco Ferdinand Tönnies opera la distinzione tra il concetto di *comunità* e quello di *società*, definendo *Gemeinschaft* (comunità) la forma comunitaria tipica dell'epoca pre-industriale, fondata sul sentimento di appartenenza, sulla partecipazione spontanea e su legami di carattere affettivo, e *Gesellschaft* (società) la forma societaria tipica delle società industriali basata sulla razionalità e sullo scambio, sulle relazioni spersonalizzate, su rapporti freddi e d'affari<sup>1</sup>.

A questa contrapposizione tra comunità e società, si aggiunge oggi un modo ancora diverso di relazionarsi che alcuni autori indicano col termine "tribù", tipico delle persone che stanno insieme non perché hanno funzioni precise, ma perché legate da un interesse, da un hobby, dal sentirsi parte di un *fandom*<sup>2</sup>. Nel "neotribalismo" postmoderno, come lo definisce Michel Maffesoli, le forme di aggregazione si fondano più sull'empatia istantanea, sulla condivisione di passioni, emozioni, interessi in comune, che vengono vissuti nell'*hic et nunc*, sulla base di un tacito accordo *simpatetico*<sup>3</sup>. Nel neotribalismo è l'elemento emozionale-affettivo a giocare il vero ruolo di collante. Quindi, accanto a forme comunitarie esigenti che impongono regole precise e legami sociali fortemente strutturati, poco flessibili e "antichi", le socialità organizzate grazie alla rete, definite *cybersocialità*, si propongono, invece, come un modo di stare assieme fondato su legami fluidi, temporanei e simultanei, senza differenza di classi sociali, ma solo di numero di follower. Le neotribù, che coincidono con le comunità virtuali, non sono più strutture piramidali ma "rizomatiche", orizzontali, in cui i singoli fanno parte di un insieme, ma in potenza possono essere pienamente indipendenti da questo.

L'analisi della questione si complica un po' con lo studio di Jean Baudrillard, il quale afferma che si può parlare di comunità solo quando ci sono scambi personali e diretti tra persona e persona, "a tu per tu"; ma oggi non è più così perché ci stiamo muovendo verso comunità che sono in tutto e per tutto virtuali, cioè che si basano non più sulla presenza degli uni di fronte agli altri, ma sull'*assenza*<sup>4</sup>. Contrariamente a quanto sostiene Maffesoli, Baudrillard ritiene che il collante di questo tipo di comunità sia non l'affettività ma l'assenza, il non essere fisicamente presenti gli uni agli altri, cioè l'essere al di fuori della storia e di un contesto "reale". Le comunità costruite su queste basi, nei fatti, non mettono nulla in comune se non l'interesse o la passione per qualcosa/qualcuno.

Ne consegue che, negli attuali contesti virtuali, l'assenza di appartenenze forti sta determinando, soprattutto nelle giovani generazioni, un nuovo *desiderio di appartenenza*, frutto del paradigma culturale e sociale della frammentazione e della separazione. In questa mancanza di un centro significativo, anzi in tale situazione di pluricentralità, risulta

---

<sup>1</sup> F. Tönnies (1887) (edizione riveduta: 1912), *Comunità e società*, tr. it. Edizioni di Comunità, Milano, 1963.

<sup>2</sup> Il *fandom* è una comunità di *fan*, di appassionati che condividono un interesse comune in qualche fenomeno culturale, genere letterario o cinematografico, personaggio famoso, etc. Il termine è inglese e trova la sua etimologia in *fan* (da *fanatic*, "appassionato") e *dom* ("regno", "mondo", come in *kingdom*) (cfr. "fandom" in [https://www.treccani.it/enciclopedia/fandom\\_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/fandom_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/)).

<sup>3</sup> M. Maffesoli (1988), *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, tr. it. Armando, Roma, 1988, poi Guerini, Milano, 2004.

<sup>4</sup> J. Baudrillard (1999), *Lo scambio impossibile*, tr. it. Asterios, Trieste, 2000.

faticoso comprendere in quale direzione muoversi, quale assetto valoriale dare alla propria vita, quale idea farsi sulle cose e, una volta conquistata una posizione rispetto a qualcosa, è ancora più difficile mettere in discussione le proprie idee, decentrarsi, porsi dal punto di vista dell'altro e capire la sua visione del mondo. Tutti segni di evidente fragilità interna e di una grande paura di essere messi in discussione.

La tecnologia digitale e i *social* incrementano, di fatto, questa propensione a centrarsi su di sé, a mostrarsi e apparire, a dire la propria opinione sugli argomenti più disparati, anche su quelli di cui non si ha alcuna competenza, a parlare come se l'interlocutore non fosse una persona o non avesse alcuna importanza<sup>5</sup>. È come se fosse più importante parlare *a* qualcuno indefinito piuttosto che parlare *con* qualcuno, con una persona reale. In fondo si vuole trovare nell'altro solo uno specchio confermante ed un contenitore non-reattivo piuttosto che un'umanità altrettanto bisognosa di raccontarsi, capace di dissentire ma anche di arricchirci e migliorarci.

Sembra sempre più difficile vivere la vita secondo una teleologia esistenziale fondata sui principi di responsabilità, collaborazione e solidarietà. Stiamo rischiando di scadere in una relazionalità in cui l'io non è più capace di rispettare e apprezzare la pienezza ontologica e valoriale del *tu*. E questo in un tempo in cui globalizzazione e complessità pongono sfide inedite per affrontare le quali occorrono, più di ieri, capacità di interazione e coesistenza, transizione da una cultura dell'io ad una cultura del noi, intelligenza interdipendente e solidale, sensibilità planetaria e coscienza politica globale, maturazione dalla condizione di individuo autoreferenziale a quella di "persona comunitaria".

A ben guardare, quindi, è proprio questo *frame* socio-virtuale a rendere più urgente il bisogno di comunità, dove il vivere insieme divenga sostegno, fiducia, aiuto reciproco, sicurezza, collaborazione, comprensione, responsabilità sociale. Non è un caso che ormai da tempo anche a livello socio-economico e giuridico-politico, oltre che psicopedagogico ed educativo, venga rivolto un crescente interesse ai temi della relazionalità, della solidarietà e della cooperazione, come competenze strategiche per vivere nella società valorizzando le qualità di ogni uomo e di ogni donna e per gestire in modo più funzionale i processi formativi attuali. L'apprendimento, infatti, è sempre un processo dialogico-sociale in cui il singolo co-costruisce la sua conoscenza, non chiuso monadisticamente in una stanza da solo, ma grazie all'interazione e allo scambio con altri esseri umani<sup>6</sup>.

Così, se da una parte sembra che la vita comunitaria stia scomparendo, dall'altra parte sempre più viene chiesto a chiunque è impegnato a vario titolo in contesti formativi di insegnare alle nuove generazioni a convivere, a cooperare e a essere comunità.

---

<sup>5</sup> Cfr. B.-C. Han (2013), *Nello sciame. Visioni del digitale*, tr. it. Nottetempo, Roma, 2015, pp. 50-52; G. Pietropolli Charmet (2018), *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>6</sup> Attenti a queste tematiche sono moltissimi i documenti europei e internazionali degli ultimi decenni oltre che gli esiti di studi e ricerche dei vari ambiti delle scienze sociali. In ambito pedagogico, in particolare, va ricordato che l'attenzione all'educazione comunitaria, mai mancata nei grandi educatori e nelle grandi educatrici di tutti i tempi, ha preso corpo con il filone di una pedagogia tesa a coniugare libertà personale e impegno sociale (Maria Montessori, Don Lorenzo Milani, Paulo Freire, Maria Nieves Tapia, etc.). In Italia attualmente sostengono questo impegno alcuni movimenti educativi che documentano esperienze ispirate alla partecipazione e alla solidarietà sociale (ad es. Giuseppe Milan, Italo Fiorin, etc.).

## 2. Comunità come condizione dell'esistere umano

“Comunità” oggi è divenuto un termine un po' ingannevole, dai contorni sfumati, perché può indicare più realtà caratterizzate sia da elementi comuni, sia da elementi anche molto discordanti tra loro. Sorgono subito alcune domande su quali caratteristiche debba presentare una comunità per potersi definire tale. Ad esempio, quando un insieme di persone diventa comunità e quando smette di esserlo? È comunità una famiglia, una città, o un piccolo villaggio di campagna o di mare? Esiste un numero minimo o massimo di soggetti per poter parlare di comunità? E come definire quelle comunità che fioriscono continuamente in rete? L'Unione Europea in che modo può essere considerata comunità e come può diventarlo in senso pieno? Tante e variegate le differenze ma, indubbiamente, ciò che accomuna tutte queste realtà è l'essere un insieme di persone unite da vincoli di appartenenza o da interessi comuni, che condividono uno stesso ambiente, sia esso fisico e/o virtuale<sup>7</sup>.

Un grosso equivoco tende a prodursi, però, perché quando si parla di comunità si tende a far riferimento ad una realtà “ideale”, in cui l'elemento grupale prevale su quello individuale, gli atteggiamenti solidali su quelli particolari, la sicurezza sulla libertà. Di certo, il termine comunità evoca un ambiente sereno, sicuro, lontano dai pericoli, dai ritmi lenti, in cui è possibile conoscere tutti, vivere la reciprocità, contare sugli altri, aiutarsi vicendevolmente e dove le divergenze di idee, pur se presenti, tendono a ricomporsi in una integrazione arricchente per tutti. Scrive Zygmunt Bauman: «La parola “comunità” [...] evoca tutto ciò di cui sentiamo il bisogno e che ci manca per sentirci fiduciosi, tranquilli e sicuri di noi»<sup>8</sup>. Egli sostiene anche che la “comunità ci manca” perché ci manca la sicurezza, quella dimensione fondamentale capace di rendere la vita felice, che il mondo promette, ma che non riesce a offrire. L'insicurezza di un mondo fondato su individualismo, competitività e ricerca affannosa di libertà, di fatto ci spinge a vivere paure e ansie da soli, a *cercare soluzioni personali a contraddizioni sistemiche*<sup>9</sup>. Non si potranno mai risolvere problemi sistemici mettendo in atto soltanto soluzioni individuali. Ed è questo sentirsi soli nel mondo, il poter contare solo sulle proprie forze e risorse che accresce l'insicurezza da cui ciascun essere umano tenta di scappare. Così, per non sentire l'incertezza, l'individuo cerca sicurezza in quelle realtà che lo circondano, che sente familiari e “vicine”, percependo l'ignoto e lo sconosciuto come “estraneo”, rappresentazione dell'insicurezza che tormenta la vita.

Viviamo in una situazione di “incertezza ontologica” o “incertezza esistenziale”<sup>10</sup>, dove la nostalgia e l'attrazione del sogno comunitario vengono alimentate dal diverso modo di concepire il “noi” e di vivere le relazioni, immersi come siamo nella frenesia del quotidiano postmoderno e nell'illusione della prossimità promessa dalle reti digitali, dal metaverso, dall'Intelligenza Artificiale e dalla robotica.

Tutto ciò sviluppa nell'individuo il desiderio di stare all'interno di una comunità vissuta come paradiso perduto, luogo accogliente, confortevole, rifugio sicuro. Il sogno comunitario ideale, staccato dalla realtà e fondato sull'idea che quanto più si è simili tanto più si vive sereni, si propone come consequenziale obiettivo l'eliminazione delle

<sup>7</sup> Per il concetto di “comunità virtuale”, si veda: H. Rheingold (1993), *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cibernazio*, tr. it. Sperling & Kupfer, Milano, 1994.

<sup>8</sup> Z. Bauman (2001), *Voglia di comunità*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, p. 5.

<sup>9</sup> Cfr. U. Beck (1986), *La società del rischio*, tr. it. Carocci, Roma, 2000, 2020<sup>8</sup>, p. 137.

<sup>10</sup> Z. Bauman (2001), *Voglia di comunità*, cit., pp. VI-VII.

differenze attraverso l'espunzione dell'estraneo e di chiunque rompa l'idillio. Si riduce così la comunicazione col pensiero diverso e aumentano le separazioni nette tra "un noi" e "gli altri". In nome della sicurezza, questo genere di comunità-regime polverizza le relazioni, seleziona accuratamente le notizie da far conoscere a tutti e tende a nascondere ciò che non si vuole che tutti sappiano. È quello che accade ancora oggi in molte parti del mondo, dove vengono oscurate o artatamente manipolate le notizie nel web, viene proibito l'uso di app o di *social* ritenuti pericolosi (Facebook, Instagram, WhatsApp) o, addirittura, viene vietato l'uso di motori di ricerca (come Google) che rendono pubbliche notizie che potrebbero intaccare il potere di chi governa con regime totalitario o aspira a condizionare subdolamente le scelte a favore di lobby particolari.

Di fatto ci troviamo sempre di più in una condizione di interdipendenza planetaria dove nessun soggetto e nessun Paese può più pensarsi isolato dal resto del mondo. Anzi, quanto più gli Stati alzano muri e affrontano i problemi in maniera individuale e unilaterale, separando anziché unendo, tanto più difficile sarà la gestione dei problemi e delle questioni che l'intero pianeta si trova a dover affrontare come collettività.

Forse il vero antidoto alla situazione che viviamo sta proprio nella *riscoperta della comunità come condizione dell'esistere umano* e della sua sopravvivenza, il luogo dove il singolo impara a essere persona e, soprattutto, a sentirsi parte di un tutto, a vivere le questioni fondamentali come riguardanti l'intera umanità e a trovare soluzioni che tengano conto dell'interdipendenza. In una parola, dove il singolo impara a divenire "sociale". Infatti, essere sociale è una qualità che si acquisisce, ma che si può anche perdere o non apprendere mai. Non è una questione di studio, né solo di regole, ma di apprendimento di processi e di atteggiamenti che mettono al centro la inter-relazione. Piuttosto che un meccanismo di integrazione che omologa e spersonalizza, la comunità così pensata diviene uno strumento per costruire relazioni libere, arricchenti e inclusive<sup>11</sup>.

Se oggi è così difficile educare a questa forma matura di comunità è innanzitutto perché esiste una grande differenza tra la comunità ideale, pensata come un paradiso perduto, e le comunità realmente esistenti. Queste ultime sono ben lontane dall'idillio irenico che tutti vagheggiano, essendo costituite da persone reali, con debolezze, fragilità e limiti, come lo sono tutti i soggetti che si definiscono umani. Probabilmente oggi, anche a motivo delle strabilianti promesse innovative dei nuovi contesti tecnologici, questo accresciuto divario tra comunità desiderata e comunità reale incrementa di più il fascino della comunità immaginata e ideale, rendendo ancora più inaccettabile la crudezza delle comunità reali. Queste, infatti, per poter esistere, hanno bisogno di regolare la vita comune chiedendo ai componenti di aderire a delle regole e di utilizzare degli atteggiamenti che, ovviamente, risultano vincolanti e limitanti la libertà personale. Bauman scrive senza mezzi termini: «Desideri la sicurezza? Cedi la tua libertà, o quanto meno buona parte di essa»<sup>12</sup>.

Posta così la questione, sembra quasi che non sia possibile vivere in una comunità reale sperimentando sicurezza, calore e vicinanza, elementi necessari per la vita, senza pagare il prezzo della propria libertà, o di parte di essa. Com'è possibile, quindi, coniugare queste due realtà, posto che assenza di comunità finisce per coincidere con assenza di sicurezza, e presenza di comunità finisce col significare perdita di libertà? In effetti, non

---

<sup>11</sup> Cfr. M. Aime (2019), *Comunità*, Il Mulino, Bologna, pp. 12-13.

<sup>12</sup> Z. Bauman (2001), *Voglia di comunità*, cit., p. 6. Si veda anche: Z. Bauman (2013), *Communitas. Uguali e diversi nella società liquida*, a cura di Carlo Bordoni, Aliberti, Roma.

è impossibile, ma indubbiamente è molto difficile perché comporta non soltanto maturare grande consapevolezza sia dei bisogni e delle dinamiche personali sia delle tensioni che operano nei contesti esterni di riferimento. Sicurezza e libertà, in quanto valori ineludibili, vanno prima riconosciuti e poi ricercati e costruiti lungo tutto l'arco della vita con impegno costante, seguendo un percorso che va non soltanto accettato dal soggetto, ma anche opportunamente definito e sostenuto dalle istituzioni, soprattutto di quelle formative, in tutte le sedi e con le modalità di volta in volta più adeguate.

Si tratta di un compito che è una sfida insieme personale e sociale, dalla quale dipende la possibilità stessa di sopravvivenza e di crescita delle società umane. Compito formativo, in primo luogo, mai concluso definitivamente perché sempre esposto a rischi e squilibri, proprio per l'intreccio delle tante forze in campo e per la complessità delle soluzioni da trovare per consentire una convivenza civile aperta al bene comune.

Se le comunità oggi faticano tanto a sopravvivere, forse è perché non sono pensate in modo tale da consentire sicurezza e libertà e, soprattutto, perché è mancata e manca una seria educazione *alla* comunità, ma anche una adeguata e coerente educazione *delle* comunità nella e per la libertà<sup>13</sup>.

### 3. L'inalienabile libertà dell'individuo postmoderno

È stimolante pensare come, soprattutto nella modernità, tutta la vicenda umana sembri ruotare attorno al nodo della libertà e al suo tormentato rapporto con l'alterità, con l'autorealizzazione e con la società, quest'ultima vissuta in maniera sempre molto ambigua. Quella di cui oggi si continua a parlare sembra essere solo una *libertà immaginaria*, frutto dell'"impazienza della libertà" e della diffidenza rispetto a valori assoluti<sup>14</sup>: una sorta di visione adolescenziale della libertà superabile soltanto se e quando la libertà diventa capace di incontrare il reale.

Di fatto la libertà, comunque intesa, è stata e continua a essere un concetto primario, una dimensione fondamentale dell'esistenza, una prospettiva irrinunciabile che viene utilizzata in modi e con intenti radicalmente diversi e che rimane esposta a numerose contraddizioni che variano a seconda dei tempi, dell'uso, delle modalità di esercizio, degli spazi, dei fini per i quali essa è servita e serve, sia nell'ambito delle relazioni comunitarie e interpersonali, sia di quelle sociali, etiche e politiche<sup>15</sup>.

In realtà, gli sconvolgimenti epocali di questo primo ventennio del nuovo secolo, innescando un vortice di recessione che ha frantumato la maschera della globalizzazione, hanno prodotto la situazione paradossale di tante persone che, pur vivendo apparentemente in condizioni di libertà e non più di oppressione o di schiavitù di regime, hanno comunque problemi con la libertà. Sembra quasi che le idee di libertà prevalenti, circolanti in quello che non è più un regime ideologico ma che sicuramente è diventato un "regime tecnologico", non riescano ad aiutare le persone ad uscire dalla crisi di libertà che ormai le rende sterili e chiuse ciascuna nei propri angusti e circoscritti confini, prive

---

<sup>13</sup> Cfr. S. Tramma (2010), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano.

<sup>14</sup> M. Magatti (2009), *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano.

<sup>15</sup> Cfr. tra gli altri: E. Colicchi - A.M. Passaseo (2008) (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche (si vedano, in particolare, i contributi di P. Bertolini, C. Nanni, C. Sirna).

della libertà di essere veramente libere. Stanno emergendo, cioè, con grande forza le questioni cruciali connesse con il senso della libertà che coinvolgono il senso stesso della vita, il perché del vivere e del convivere, la possibilità della solidarietà, della responsabilità verso sé stessi e verso gli altri.

Come pedagogisti non possiamo non sentirci interpellati su quale idea di libertà possa oggi aiutare l'umanità a crescere come comunità solidale. Soprattutto, è diventato urgente riflettere sul significato di libertà in un tempo in cui prevalgono la frammentazione dei riferimenti collettivi e dei legami, la funzionalizzazione sganciata dai significati e l'affermazione della post-verità come superamento e negazione della stessa verità ridotta alla "verità dei post".

Compito cruciale dell'educazione è mettere ogni persona nella condizione di raggiungere quella maturità e quella consapevolezza che consentono di superare l'idea di una libertà concepita soltanto come assenza di vincoli, esercitata da parte di un io isolato e sganciato da mature opzioni assiologiche. Non c'è vera libertà quando l'altro è visto come uno strumento per il raggiungimento degli obiettivi personali o come un limite per la propria libertà, oppure quando l'unico obiettivo è diventare collezionisti di godimento senza assunzione di responsabilità, o quando non ci si preoccupa di conciliare la libertà dell'io con le esigenze dell'altro, della comunità, della società. Si inaugurerebbe, in questo modo, l'epoca del monoteismo del sé, della latria dell'ego, del culto ossessivo dell'identità personale, dove il vero dio è l'io che, pur avendo necessità dell'altro, non lo riconosce e non gli restituisce nulla.

I modelli antropologici contemporanei, che ruotano attorno all'individualismo nella sua forma *ab-soluta*, sciolta da vincoli e legami, hanno prodotto quel mito dell'autonomia, divenuta *ossessione dell'autonomia*, che nega il valore di ogni interdipendenza ormai in ogni campo: economico-finanziario, ambientale, sociale, educativo, psicologico, culturale, personale. È come se alla spasmodica ricerca dell'autonomia dell'individuo fosse corrisposta, progressivamente, la rottura con il tu della relazione fino alla *morte del prossimo* che, come scrive Luigi Zoja<sup>16</sup>, rappresenta l'esito del narcisismo individualista. Concetta Sirna ci ricorda che ancora oggi i modelli di libertà che circolano prevalentemente nell'immaginario collettivo sono quelli di una libertà «che si configura come bene *privato*, da difendere contro gli altri, o tutt'al più come bene *pubblico*, fondato sul disinteresse e l'indifferenza verso gli altri (a prescindere dagli altri)»<sup>17</sup>.

Paradossalmente, invece, è proprio l'altro che ci libera dall'isolamento, da timori infondati e, soprattutto, da noi stessi<sup>18</sup>. Anche Nelson Mandela, concludendo la sua biografia, scrive che «la libertà non è soltanto spezzare le proprie catene, ma anche vivere in modo da rispettare e accrescere la libertà degli altri»<sup>19</sup>. Infatti, se la libertà non entra in relazione con l'alterità, se non si misura con essa, rimane una mera virtualità, vacua e inafferrabile. Superare l'idolatria della libertà assoluta mette nella condizione di creare relazioni autentiche e restituisce al soggetto la bellezza di essere un volto per l'altro. È

---

<sup>16</sup> L. Zoja (2009), *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino, p. 13.

<sup>17</sup> C. Sirna (2008), *Metafore di libertà*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (2008) (eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente...*, cit., pp. 320-321.

<sup>18</sup> F. Pinto Minerva (2008), *È l'altro che ci libera*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (2008) (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente...*, cit., p. 179.

<sup>19</sup> N. Mandela (1994), *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1995, 2017<sup>21</sup>, p. 579.

convinto anche Paulo Freire che «ci si libera nella comunione»<sup>20</sup>, perché la libertà è sempre un fatto relazionale che fino a quando resterà slegata dai legami, dal Noi, dai rapporti, rischierà di implodere su se stessa e di diventare una trappola, che rende ancora una volta schiavi, *apròsopos*, “senza volto”.

Se, invece, diveniamo capaci di accettare il legame insito in ogni relazione e nelle relazioni comunitarie, scopriremo una forza generativa capace di aiutare la persona a crescere, anche nelle situazioni più difficili. Soltanto il nesso relazionale e comunitario consapevolmente accettato può diventare fonte di libertà interiore, fulcro di una reale *libertà generativa* che rende possibile lo stare in relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo, e capace di coniugare libertà e sicurezza. La libertà è generativa quando diviene relazionale ed espansiva: libertà che si appassiona, si affeziona, si entusiasma, si interessa, si spende per qualcosa in cui l'individuo crede o per qualcuno di cui si prende cura. È un mito, una falsità che possa esistere una libertà dell'io a prescindere-da. Se la libertà dell'io è a prescindere, non è vera libertà, e prima o poi condurrà alla domanda cruciale: cosa me ne faccio del mio essere libero/a?<sup>21</sup>

La libertà diviene generativa quando consente all'individuo di uscire fuori dal solipsismo narcisistico di un'autonomia soggettiva che si trincerava nel recinto del privato e dell'individualistico. Diventa generativa quella libertà che accetta di rendere conto anche agli altri della propria libertà e delle scelte politiche, economiche, sociali, educative operate rispetto ai compiti di umanizzazione cui ciascuno di noi è chiamato. È generativa quella libertà che impegna tutti, persone e istituzioni, nel processo di costruzione di una umanità più solidale, più aperta e meno imprigionata negli angusti confini delle proprie frontiere, capace di muoversi e operare in un'ottica comunitaria e inter-culturale.

Come ormai esige il nostro tempo, bisogna riuscire a costruire percorsi e contesti formativi capaci di aiutare le persone a maturare a tutti i livelli forme di libertà generativa. Sono queste infatti il cuore del problema educativo, dalle quali dipende la garanzia che il confronto delle diversità non si tramuti in isolamento e intolleranza o, peggio, in scontro e ostilità, ma crei piuttosto spazio per scelte impegnative condivise e processi di responsabilizzazione sociale.

#### **4. Relazione, accoglienza, comunicazione: i fondamentali della comunità**

Come i percorsi formativi facilitano la possibilità di una educazione che riesca a mettere insieme oggi sicurezza e libertà nelle comunità realmente esistenti? Quale legame può tenere insieme le diverse soggettività all'interno delle comunità che sono il luogo per eccellenza dove convive e si confronta ogni genere di differenze? La convivenza è sempre un'esperienza complessa, fatta di condivisione e gaiezza come anche di incomprensioni e contrapposizioni, perché il diritto di ogni soggettività all'autorealizzazione e all'esposizione del suo punto di vista provoca quasi inevitabilmente tensioni, attriti, conflitti e scontri.

Siamo convinti che, se è vero che la trasformazione e la costruzione di situazioni di maggiore vivibilità e benessere esigono comunque una certa dose fisiologica di

---

<sup>20</sup> P. Freire (1970), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Mondadori, Milano, 1971, p. 45.

<sup>21</sup> Cfr. R.G. Romano (2018), *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholè-Morcelliana, Brescia, pp. 187-195.

conflittualità, è vero anche che ci sono alcuni elementi che indubbiamente favoriscono la vita delle comunità e vanno presi in seria considerazione nella costruzione di nuovi percorsi di educazione comunitaria.

I fondamentali della comunità sono la *relazione*, l'*accoglienza* e la *comunicazione*: imparare a vivere insieme, ad accogliersi reciprocamente e a comunicare assume una funzione determinante nella costruzione di quella comunità che si presenta, oggi più di ieri, come *necessaria e impossibile*<sup>22</sup>.

Non si può parlare di comunità se non si ha chiaro che la costruzione personale di sé e della conoscenza è sempre un fatto di *relazione*, di strutturazione e interpretazione di significati dati agli eventi e al contesto, sia come singoli sia come collettività. Anche in seno alla comunità, è bene non sottovalutare mai che i punti di vista divergenti – se posti su un piano dialogico e ascoltati fino in fondo, invece che respinti prematuramente – possono rivelarsi spazi di integrazione, di crescita e di conoscenza di sé e del mondo non tesaurizzabili in altro modo. Chiedersi, quindi, come realizzare processi di interrelazionalità costituisce già un concreto prendersi cura di sé, dell'altro e del *tra* – cioè di quella realtà-terza che non appartiene né all'io né al tu, ma al noi – da cui dipende l'effettiva possibilità del reciproco raggiungersi, dell'accogliersi e del comunicare.

Per poter fare comunità, un passo importante prima di impegnarsi nella relazione con gli altri è quello di imparare a costruire una buona relazione con sé stessi, che significa imparare a conoscere e misurarsi con i propri punti di forza e i propri limiti, dare un nome alle emozioni e ai fatti della storia personale. Essa, infatti, in un circolo virtuoso o vizioso, non solo veicola la lettura del mondo e degli eventi che ogni soggetto fa, ma determina anche il modo di comportarsi e di interagire con gli altri. Dalla qualità delle relazioni con gli altri è possibile comprendere la qualità della relazione con sé stessi. Ne consegue che anche il modo di interpretare la realtà, e quindi di rappresentarla, è sempre il prodotto delle relazioni – sane e insane, pacifiche e violente, serene e tormentate – che ogni soggetto ha costruito durante la sua vita. Ogni individuo, infatti, costruisce relazioni con l'altro che sono sempre dipendenti dal proprio *background*, dalle emozioni che lo abitano, da pre-giudizi forniti dalla cultura di appartenenza, dal contesto socio-geografico, dal tempo che inserisce la relazione nella storia.

Accettarsi con i propri limiti e le proprie fragilità diventa, quindi, il primo vero passo per poter crescere e formare comunità più sane e più vere. Se non si diviene capaci di compiere questo passo, si resterà sempre imbrigliati o imprigionati nel rimpianto del non-fatto e del non-detto, o anche dell'aver-fatto-male e dell'aver-detto-troppo<sup>23</sup>. Solo chi è capace di accettazione di sé sa che non si riparano gli errori commessi attaccando sé stessi, ma soltanto impegnandosi a cambiare quel che non piace della propria vita e del proprio carattere, quel che si vorrebbe fosse diverso<sup>24</sup>. Dall'accettazione di sé si impara che la tenacia è una dote, ma l'ostinazione e la pervicacia non lo sono perché, a lungo

---

<sup>22</sup> Cfr. R. Esposito (1998), *Communitas*, Einaudi, Torino.

<sup>23</sup> Cfr. E. Minkowski (1933), *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*, tr. it. Einaudi, Torino, 1971, 2004 (Nuova edizione), pp. 146-152.

<sup>24</sup> Cfr. L. Mortari (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano. Luigina Mortari sostiene come sentimenti, emozioni, passioni modellino la qualità della nostra esistenza, anche se non ne siamo sempre consapevoli. Coltivare questa dimensione interiore dell'esistenza significa creare le fondamenta della migliore vita possibile, della vita buona. In questa prospettiva, sviluppare la capacità di autocomprensione e l'impegno a cambiare quel che non ci piace della nostra vita rappresenta un obiettivo esistenziale ed educativo fondamentale.

andare, finiscono per nuocere e interrompere la capacità di scoprire le novità che la vita continua a offrire sempre, anche attraverso gli altri. Quindi, se il passato riesce ad esistere non nella forma del dimenticato o cancellato ma dell'“elaborato” e “masticato”, donerà uno slancio vitale e dinamico alla vita di ogni individuo, divenendo forma del possibile e, al contempo, necessità del ricordo per continuare a essere ed esserci.

Accogliere sé stessi diventa *conditio sine qua non* per poter accogliere l'altro. L'*accoglienza*, infatti, è uno degli elementi cardine che sostiene la relazione con l'altro. Senza accoglienza reciproca non può esserci relazione. Questo ingrediente essenziale dice all'altro se e quanto siamo desiderosi di riceverlo, di dargli il nostro tempo, di stare insieme a lui. Del resto, la forma latina *ad-cum-lēgere* indica la capacità di “cogliere insieme verso”, di ricevere l'altro e quanto egli ci “porta”, dandogli contemporaneamente qualcosa di nostro. L'accoglienza caratterizza in maniera determinante i rapporti comunitari e fa sentire l'altro accettato così com'è, senza pretese, senza richieste, senza logiche di contraccambi.

Jean-Paul Sartre, in un'opera teatrale del 1944, ha scritto che «l'inferno sono gli altri»<sup>25</sup>, e certamente o in parte gli si può dar ragione; ma è anche vero che il peggiore inferno è stare *senza* gli altri. Questa lunga pandemia ci ha dimostrato che, oltre il virus, la malattia che tanto ha aggravato e accasciato le vite di molte persone è stata proprio la solitudine, il non aver avuto nessuno con cui parlare e condividere necessità, paure, difficoltà.

Un po' diversa è la situazione all'interno della comunità dove non si è soli, in quanto l'altro è fisicamente sempre presente, per cui non si dovrebbero percepire mancanza di relazioni, lontananza e solitudine. Ma, ad un'analisi più attenta, ci si rende conto che ciò che mette paura non è solo la lontananza fisica dall'altro, quanto piuttosto la lontananza esistenziale, la distanza psicologica e umana. Quindi, recuperare la dimensione dell'accoglienza all'interno della comunità significa dare riconoscimento all'altro e alla sua dignità di persona. Equivale a dirgli che egli esiste non solo per se stesso ma anche per qualcun altro, per il quale è importante.

Dall'accoglienza scaturisce il terzo elemento fondativo della comunità, che è la *comunicazione*, costituita da due azioni fortemente simboliche, che sono l'ascolto e la parola. Ascoltare qualcuno significa dirgli “Tu esisti”; smettere di ascoltare o non farlo parlare significa levargli voce, non riconoscergli esistenza, isolarlo e farlo piombare nella solitudine, sebbene l'altro continui a vivere fisicamente accanto. È possibile vivere nello stesso luogo, ma al contempo sentire molta solitudine, frutto dell'incapacità di relazionarsi con gli altri.

È interessante osservare come la parola “comunicazione” condivida la stessa radice di comunità e di comunione, termini talmente evocativi e pregni di spessore da intimorire e da finire col mascherarli in anglicismi o locuzioni per renderli più innocui. Com'è noto, il significato del latino *cum-munus* definisce l'“obbligo” (*munus*) di chi svolge il suo incarico in una situazione condivisa, insieme agli altri (*cum*). Ma, anche se apparentemente discordante, il più arcaico significato di *munus* è “dono”, ciò che si dà o si riceve senza nulla in cambio, che sta alla base della reciprocità. L'ambiguità dei due significati accostati, obbligo e dono, definisce bene la *communitas* che, in forza di ciò, si delinea sia come vincolo cogente e condiviso, sia come legame di accoglienza reciproca,

---

<sup>25</sup> J.-P. Sartre (1944), *A porte chiuse*, opera teatrale.

rapporto di comunanza e di messa insieme di ciò che si ha, in termini di beni materiali e/o immateriali.

Se impareremo a far convivere queste contraddizioni – libertà e sicurezza, obbligo e dono – a farle dialogare dialetticamente e a considerarle non più come opposizioni, ma parti di una stessa realtà ed elementi coesistenti nella natura di ogni essere umano, diverrà possibile riscoprire la comunità e far fiorire nuove forme di vita comunitaria dove vivere la dimensione vera dello stare insieme, dell’amicizia, della solidarietà<sup>26</sup>. Se la responsabilità per il bene comune diverrà una postura esistenziale fondamentale, cambierà il modo di abitare il mondo e di relazionarsi con l’alterità all’interno della comunità. Scrive Bauman che

si ha la sensazione che non smetteremo mai di sognare una comunità, ma che mai troveremo in qualsivoglia genere di autoproclamata comunità i piaceri assaporati nei nostri sogni. La dicotomia tra sicurezza e libertà, e dunque tra comunità e individualità, non sarà probabilmente mai risolta e pare dunque destinata a perpetrarsi ancora a lungo; il mancato approdo alla soluzione ideale e la frustrazione suscitata da quella sperimentata ci induce non ad abbandonare la ricerca, bensì a intensificare gli sforzi. In quanto esseri umani, non possiamo né realizzare la speranza né smettere di sperare<sup>27</sup>.

La verità è che nessun essere umano può vivere a lungo senza sicurezza “e” senza libertà, senza regole “e” senza gratuità, ma è altrettanto vero che non è sempre possibile averle entrambe contemporaneamente e nella stessa misura. Ciò non toglie che ciascuna persona non dovrebbe mai smettere di cercare e di costruire quella comunità inclusiva di persone dove poter stare bene, vivere in pienezza e aiutare gli altri a essere persone migliori.

## Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2019), *Comunità*, Il Mulino, Bologna.  
Baudrillard J. (1999), *Lo scambio impossibile*, tr. it. Asterios, Trieste, 2000.  
Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*, tr. it. Laterza, Roma-Bari.  
Bauman Z. (2013), *Communitas. Uguali e diversi nella società liquida*, a cura di Carlo Bordoni, Aliberti, Roma.  
Beck U. (1986), *La società del rischio*, tr. it. Carocci, Roma, 2000, 2020<sup>8</sup>.  
Buber M. (1948), *Il cammino dell’uomo*, tr. it. Qiqajon, Bose-Magnano (VC), 1990.  
Colazzo S. – Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell’intervento di comunità*, Armando, Roma.  
Colicchi E. - Passaseo A.M. (2008) (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche.

<sup>26</sup> Cfr. M. Buber (1948), *Il cammino dell’uomo*, tr. it. Qiqajon, Bose-Magnano (VC), 1990.

<sup>27</sup> Z. Bauman (2001), *Voglia di comunità*, cit., p. 7.

- Esposito R. (1998), *Communitas*, Einaudi, Torino.
- Francescato D. - Tomai M. (2022), *I profili di comunità nell'era della globalizzazione*, in M. Prezza – M. Santinello (2022) (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiani*, Il Mulino, Bologna, pp. 39-65.
- Francescato D. – Tomai M. – Ghirelli G. (2011), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci Roma.
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Mondadori, Milano, 1971.
- Giaccardi C. – Magatti M. (2017), *Voglio una vita... generativa. Ripensare libertà e fraternità oltre la crisi*, Achille Grandi, Bergamo.
- Han B.-C. (2013), *Nello sciame. Visioni del digitale*, tr. it. Nottetempo, Roma, 2015.
- Maffesoli M. (1988), *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, tr. it. Armando, Roma, 1988 (poi Guerini, Milano, 2004).
- Magatti M. (2009), *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano.
- Mandela N. (1994), *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1995, 2017<sup>21</sup>.
- Minkowski E. (1933), *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*, tr. it. Einaudi, Torino, 1971, 2004 (Nuova edizione).
- Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (2018), *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2008), *È l'altro che ci libera*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (2008) (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche, pp. 175-194.
- Rheingold H. (1993), *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel ciber spazio*, tr. it. Sperling & Kupfer, Milano, 1994.
- Romano L. (2022), *Comunità*, Scholè-Morcelliana, Brescia.
- Romano R.G. (2018), *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholè-Morcelliana, Brescia.
- Sartre J.-P. (1944), *A porte chiuse*, opera teatrale.
- Sirna C. (2008), *Metafore di libertà*, in E. Colicchi - A.M. Passaseo (2008) (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano, Messina-Civitanova Marche, pp. 313-336.
- Tönnies F. (1887) (edizione riveduta: 1912), *Comunità e società*, tr. it. Edizioni di Comunità, Milano, 1963.
- Tramma S. (2010), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano.
- Turkle S. (2015), *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, tr. it. Einaudi, Torino, 2016.
- Zoja L. (2009), *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino.

## POTENZIALITÀ INTERCULTURALI DI UNO SPAZIO ETICO A SCUOLA

Anna Maria Passaseo\*

Uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo del progetto interculturale in Italia si registra sul piano etico. Se la scuola è uno spazio pubblico, espressione di un *ethos* democratico, la vita delle famiglie degli alunni – italiani e di origine straniera – rimane un fatto privato, nella libertà di perseguire propri valori, credenze e tradizioni. I giovani di seconda generazione spesso incontrano difficoltà a conciliare i due universi etici – quello presente a scuola e quello che si vive a casa – soprattutto quando tra i due universi le distanze sono notevoli e i ragazzi sono lasciati soli a far accettare le proprie scelte valoriali in famiglia. Pensare alla possibilità di uno spazio etico a scuola, all'interno del quale far dialogare genitori e studenti con valori differenti, allo scopo di pervenire, secondo procedure democratiche, ad una flessibilità di posizioni, può costituire una risposta. L'articolo intende giustificare questa ipotesi.

*One of the greatest obstacles to the development of the intercultural project in Italy is on the ethical level. If the school is a public space, the expression of a democratic ethos, the life of the schoolchildren's families – Italians and those of foreign origin – remains a private affair, in the freedom to pursue their own values, beliefs and traditions. Second-generation young people often find it difficult to reconcile the two ethical universes – the one present at school and the one lived at home – especially when the distances between the two universes are considerable and the youngsters are left alone to make their own value choices accepted in the family. Thinking about the possibility of an ethical space at school, within which parents and students with different values could dialogue, with the aim of achieving, through democratic procedures, a flexibility of positions, may be an answer. The article aims at justifying this hypothesis.*

**Parole chiave:** pluralismo etico; relativismo culturale; mente multiculturale; spazio etico, scuola.

**Keywords:** *ethical pluralism; cultural relativism; multicultural mind; ethical space, school.*

### 1. Antefatto

Una delle questioni maggiormente critiche per la realizzazione del progetto interculturale in Italia è quella che interessa il piano etico delle relazioni tra la comunità locale e le comunità straniere. In altre parole, la questione relativa alla possibilità di convivenza, nel nostro territorio, di valori culturali diversi e spesso molto distanti dall'insieme di principi e credenze che sono a fondamento di quell'etica democratica intorno a cui ha preso forma e continua a crescere la nostra società insieme alle sue istituzioni educative.

Si tratta di una problematica che investe in modo particolare le cosiddette seconde generazioni, vale a dire i figli dei migranti: soggetti in formazione a cavallo di due

---

\* Anna Maria Passaseo è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

culture, che spesso incontrano difficoltà a conciliare, all'interno di se stessi, i due universi etici – quello presente a scuola e quello che si vive a casa – soprattutto quando tra i due universi le distanze sono notevoli, così come attestano le ricerche condotte a riguardo sin dal presentarsi del fenomeno sulla scena nazionale.<sup>1</sup>

È facilmente osservabile come la modalità più comunemente utilizzata, da parte della comunità ospitante, per affrontare e gestire il divario culturale determinato dal pluralismo etico sia quello di 'tollerarlo' – nel senso minimale del significato di tolleranza – vale a dire di 'ignorarlo', di continuare a condurre le proprie esistenze 'come se non ci fosse'. Una tolleranza che si traduce, a livello sociale, in una presa di distanza reciproca tra cittadini italiani e comunità straniere, nel rispettivo mantenimento, per quanto possibile, di propri stili di vita e tradizioni e, a livello scolastico, nel circoscrivere l'azione educativa rivolta alle giovani generazioni – italiane e di origine straniera – all'interno dei limiti spazio-temporali che l'istituzione formativa offre e, al tempo stesso, riservando un atteggiamento di 'non interferenza' nei riguardi dell'educazione familiare.

E, però, una simile modalità si rivela immediatamente 'impotente' o, quanto meno, non sufficiente ad impedire o limitare pratiche culturalmente radicate che ledono i più basilari diritti umani e che contribuiscono ad aumentare la distanza tra un 'noi' e un 'loro': distanza che alimenta, nell'opinione pubblica, generalizzazioni improprie e stereotipi, rendendo vani i passi finora compiuti in direzione di una società interculturale.

È quanto sta accadendo con il caso verificatosi in provincia di Reggio Emilia, relativo alla giovane Saman Abbas, ragazza pachistana di 18 anni, di cui la magistratura ha sentenziato la morte ad opera dei familiari, qualificando l'accaduto come delitto d'onore<sup>2</sup>. Si tratta di un caso – ultimo, ma non unico, nel suo genere – che ha suscitato, e continua a suscitare, molto clamore proprio per l'abisso che separa la 'logica morale' sottostante a tale pratica dalla 'logica morale' che invece presiede all'organizzazione del vivere civile nelle nostre società democratiche di stampo occidentale.

Tuttavia, è lecito chiedersi se sia possibile, in virtù della percezione di tale abisso, limitarsi, da spettatori, semplicemente ad un atteggiamento di condanna dell'accaduto e

---

<sup>1</sup> Sulla condizione delle seconde generazioni cfr. G. Favaro - M. Napoli (2002) (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini Associati, Milano; M. Ambrosini - S. Molina (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino; G. Favaro - M. Napoli (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Guerini Associati, Milano; L. Queirolo Palmas (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano; P. D'Ignazi (2008), *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano; E. Colombo - L. Domaneschi - C. Marchetti (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano; E. Besozzi - M. Colombo - M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano; R. Ricucci (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna; L. Lo Schiavo (2011), *Sfera pubblica, giovani migranti, intersezionalità: alcuni elementi di analisi*, in «Quaderni di Intercultura», Anno III; A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.

<sup>2</sup> Cfr. G. Baldessarro (2022), *Saman Abbas, la storia del femminicidio di Novellara: quei sogni di ragazza interrotti. Ad ucciderla la sua famiglia*, in «La Repubblica», 25 novembre 2022, rintracciabile all'indirizzo:

[https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman\\_abbas\\_storia\\_femminicidio\\_novellara-375955020/](https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman_abbas_storia_femminicidio_novellara-375955020/)

di presa di distanza. Si poteva, da parte nostra – società ospitante – svolgere un ruolo più attivo per prevenire un simile, tragico, epilogo? Quale posizione poteva assumere la scuola – che pure ha partecipato della responsabilità educativa nei confronti della giovane prima che questa raggiungesse la maggiore età – nel compito di accompagnare Saman ad affermare le proprie scelte e di offrire alla famiglia opportunità di riflessione e di spostamento dalla propria, rigida, posizione? Cosa può insegnare il sacrificio di Saman?

Rispondere a queste domande comporta necessariamente accompagnare l'acquisizione del dato di cronaca con approfondimenti conoscitivi di carattere multidisciplinare, per entrare in possesso degli strumenti che consentono una adeguata valutazione, *in primis*, dell'accaduto, e, a partire da questo, degli 'elementi' che entrano inevitabilmente in gioco in ogni conflitto tra valori culturalmente diversi. Solo la conoscenza di tali elementi, infatti, può consentire il formarsi di opinioni personali fondate sulla realtà che, nell'insieme, diffuse, concorrono alla formazione di un'opinione pubblica: importante indicatore del senso del vero e del giusto di una determinata collettività.

È sulla base di tale indicatore che una certa società può definirsi 'aperta', 'pronta' oppure 'impreparata' o viceversa 'chiusa' ad accogliere la sfida dell'interculturalità che i cambiamenti sociali in atto lanciano. E, conseguentemente, tale indicatore orienta la riflessione pedagogica in direzione dell'urgenza a cui la progettazione educativa deve rispondere.

Obiettivo di questo lavoro è prendere in considerazione gli 'elementi' cui si faceva cenno precedentemente, la cui conoscenza si rivela necessaria per acquisire una *forma mentis* adeguata alla prospettiva interculturale e, alla luce del riconoscimento del ruolo che essi rivestono nelle dinamiche relazionali tra portatori di bagagli etico-culturali differenti, avanzare una proposta operativa per la scuola pubblica affinché essa possa farsi carico, in virtù del suo compito istituzionale, di una formazione alla gestione dei conflitti etici inter e intra-familiari.

A tale scopo la storia di Saman Abbas è presa solo a titolo esemplificativo di un problema esistente – quello della difficile posizione dei ragazzi e delle ragazze di seconda generazione nel costruire ed affermare un'identità che non trova corrispettivi né nella cultura d'origine né nella cultura di accoglienza – la cui urgenza di essere preso seriamente in carico è rappresentata dalla tragedia in cui si è risolto.

Senza, dunque, alcuna pretesa di analisi di una vicenda che, peraltro, è ancora al vaglio delle autorità competenti, il presente lavoro vuole soffermarsi sulla riflessione intorno ad aspetti educativi che l'accaduto sollecita.

## 2. Identificare le molteplici prospettive in gioco

Viene in aiuto, a favorire una lettura degli elementi che entrano in gioco ogni qualvolta un soggetto immigrato di seconda generazione si trovi a lottare con la rigidità culturale della propria famiglia, il commento di Luigi Manconi, voce autorevole su questioni riguardanti i processi di integrazione multiculturale in Italia, per aver ricoperto il ruolo di Presidente della Commissione per i diritti umani del Senato.

Tale commento – i cui contenuti incontrano la condivisione della scrivente – svolge un ruolo importante nella formazione dell'opinione pubblica, proprio perché

raggiunge un'ampia fascia di popolazione, che altrimenti non avrebbe accesso a un certo tipo di informazioni, attraverso quella forma di educazione non formale rappresentata da un *medium* come un quotidiano.

In un'intervista rilasciata al quotidiano *Il Riformista*, Manconi osserva che le cause della tragica scomparsa della giovane pachistana Saman Abbas sono da ricercare nella «profonda separatezza che intercorre tra noi e gli stranieri»:

Per gli italiani la prima preoccupazione è quella di tenere a bada gli stranieri e di prendere le distanze da loro, per garantire la sicurezza propria e dei propri beni. Verso tutto il resto prevalgono l'indifferenza sociale e l'agnosticismo morale che, in termini eleganti, possiamo definire "relativismo culturale", ma nella mentalità corrente si manifesta come volontà di distanza e dichiarazione di estraneità. In entrambi i casi, c'è l'affermazione di una irriducibile diversità che arriva perfino a presentarsi come rispetto dell'identità altrui ma che, in realtà, nasconde un vero e proprio rifiuto di chi non è come te o, meglio, di chi non appare come te. In questo quadro il richiamo al "relativismo culturale" per giustificare comportamenti inaccettabili è non solo un gigantesco inganno, ma anche un'ipocrisia venata di sottile razzismo: non riconosciamo a determinate etnie la protezione garantita da quei diritti che rivendichiamo per noi. E, invece, è il parametro dei diritti umani che consente di misurare la qualità e l'intensità dei processi di integrazione. Capisco che quest'ultimo termine non sia perfetto, ma non ne conosco di migliori. In altre parole, in una società democratica e in uno Stato di diritto, non permettere agli adolescenti di andare a scuola, non riconoscere la parità di genere, sottoporre le bambine a mutilazioni genitali, imporre matrimoni non consensuali: tutto ciò viola i diritti fondamentali della persona e va sanzionato. Lo ripeto: nei confronti di queste pratiche, oggi certamente minoritarie, non è consentita alcuna indulgenza culturale e alcuna comprensione sociologica, nel nome di costumi e di valori altri. Poi, certo, la repressione dei delitti richiede una parallela attività di prevenzione, educazione e persuasione. Di socializzazione e di scambio assiduo con coloro che sono portatori e portatrici di concezioni patriarcali, se non tribali.

[...] Chiariamo intanto che si tratta di pratiche derivanti in parte da confessioni religiose e in parte, spesso prevalente, da tradizioni culturali e antropologiche. Proprio per questa ragione metterle al bando non basta, si deve intervenire sul piano educativo e, dunque, parlarne a scuola, nelle nostre scuole dove, l'uno accanto all'altro, si trovano bambini italiani e bambini stranieri: questo non solo è possibile ma è doveroso farlo. Non basta, ovviamente, si tratta di investire grandi risorse nell'opera di mediazione culturale e sociale. Nel rafforzamento e nella diffusione dei servizi, quelli destinati al controllo e alla tutela, così come quelli destinati alla formazione. Ma, lo ripeto, tutto ciò non basta se non c'è un'adeguata mobilitazione da parte dei cittadini, almeno di coloro che hanno a cuore la convivenza pacifica tra residenti e nuovi arrivati. E questa convivenza la si ottiene non con la presa di distanza e la separatezza, ma con lo scambio, con le relazioni, con la reciproca conoscenza<sup>3</sup>.

Il commento del sociologo e politico italiano racchiude molti nodi cruciali – gli 'elementi' di cui sopra – che, per essere opportunamente articolati in un ragionamento interculturale, richiedono opportuni approfondimenti.

### 2.1. *Il controverso concetto di relativismo culturale*

Da subito, è interessante mettere meglio a fuoco la questione del relativismo culturale. Dal punto di vista antropologico, è importante associare questo concetto ad un

---

<sup>3</sup> A. Torchiaro (2021), *Intervista a Luigi Manconi: "Saman vittima della incapacità di dialogo tra culture diverse"*, in «Il Riformista», 9 Giugno 2021, in: <<https://www.ilriformista.it/intervista-a-luigi-manconi-saman-vittima-della-incapacita-di-dialogo-tra-culture-diverse-225298/>>

altro che viene ad emergere nel corso del secolo scorso, vale a dire il concetto di relatività culturale, il quale costituisce in primo luogo una risposta alla tendenza colonizzatrice dell'Occidente e alla sua portata assimilatrice. È stato infatti lo sviluppo degli studi antropologici, proprio a seguito dei processi di de-colonizzazione, che ha contribuito a fare emergere il fenomeno «cultura», come *bene* da tutelare nella sua originarietà e non mettere più 'a rischio', come avvenuto in passato. Un rischio costituito, in primo luogo, dalla sua cancellazione, a seguito di processi di assimilazione alla cultura colonizzatrice, e, in secondo luogo, dal suo essere soggetta a giudizio valutativo secondo criteri occidentali.

Cosicché, l'individuale originalità delle culture, l'impossibilità di collocarle lungo una scala di maggiore o minore evoluzione, il rifiuto di utilizzare il modello di vita occidentale come metro per misurarne il grado di civilizzazione, l'eguale valore intrinseco di ogni esperienza culturale sono oggi dati acquisiti alla coscienza critica dell'Occidente. E ciò grazie agli sforzi intellettuali di generazioni di antropologi e di esponenti politici che hanno consentito una pacifica convivenza multiculturale a seguito dell'incrementarsi dei fenomeni migratori. Come afferma Mario Ricca, queste idee, oggi non contestabili, «sono state oggetto di aspre battaglie per dare al concetto di "cultura" cittadinanza istituzionale, politica e sociale»<sup>4</sup>.

Tuttavia, l'accento sul 'bene cultura da tutelare' costituisce oggi un elemento di grande criticità per lo sviluppo di un'effettiva integrazione interculturale, giacché impedisce la comunicazione e il confronto tra soggetti appartenenti a culture differenti. Ciò perché tale accento ha consentito il passaggio dal concetto di *relatività* a quello di *relativismo* culturale.

È evidente che entrambi i concetti hanno a che fare con le differenze culturali, tuttavia, mentre la relatività culturale consiste nella semplice esplorazione e constatazione della presenza di differenze culturali sceve da un approccio valutativo, il relativismo culturale attribuisce a tali differenze un valore normativo. In altre parole, per la relatività culturale la differenza costituisce un fatto, per il relativismo culturale rappresenta una norma. Da qui diventa consequenziale il passaggio da un'asserzione descrittiva ad una serie di prescrizioni, secondo cui:

- le persone dovrebbero rispettare ogni tipo di differenza;
- nessun essere umano può valutare un suo simile;
- solo per il fatto che qualcosa è diverso merita rispetto;
- ogni sistema culturale presenta una sua intrinseca validità.

Se erigere la differenza da fatto a valore può senz'altro incontrare consenso, non si può negare che il passaggio sia arbitrario e comporti la rivelazione di tutti i limiti del relativismo culturale.

Lungi dal costituire un fattore di tolleranza poiché lascerebbe che ognuno percorra la propria strada culturale, il relativismo culturale si presenta come un ostacolo alla convivenza pacifica su uno stesso territorio.

Seguendo le ragioni esposte da Robin Horton a questa tesi, si può rilevare, innanzitutto, come, nella ricerca e difesa del punto di vista del nativo di una cultura, si rischi di realizzare quelle che vengono definite 'etnografie opache', vale a dire descrizioni vaghe del comportamento di una determinata comunità culturale, con la conseguente impossibilità di fare confronti fra diverse culture. Una data comunità

---

<sup>4</sup> M. Ricca (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari, p. 16.

diventa una realtà chiusa in se stessa, inaccessibile e impenetrabile, come una monade leibniziana, senza né porte né finestre, arroccata nella sua unicità opaca e incomprensibile, in quanto intraducibile. Ci si trova così all'interno di una condizione di solipsismo e isolazionismo mentale e istituzionale.<sup>5</sup>

È poi da osservare che, nella sua versione estrema, il relativismo culturale rischia di tradursi in 'panculturalismo', vale a dire nell'idea che tutti gli aspetti della vita umana, inclusi gli aspetti biologici, siano determinati dalla cultura. In tale logica deterministica, gli esseri umani finirebbero per essere soltanto dei «prodotti culturali», invece che essi stessi produttori e protagonisti di cultura.

Inoltre, il relativismo culturale conduce alla giustificazione di qualsiasi perversione e patologia culturale. Si tratta di una prospettiva, questa, all'interno della quale qualsiasi morale potrebbe essere accettata in quanto «culturale». Conseguentemente, in nome del relativismo culturale sarebbe permessa e giustificata ogni aberrazione e ogni crudeltà, ivi incluse forme di schiavitù, tortura e dittatura.

Infine, implicando l'esaltazione delle differenze e delle identità culturali, il relativismo può diventare l'origine di nuove forme di razzismo. L'esaltazione delle diversità richiede infatti la difesa della propria unicità, con la conseguente espulsione di tutti i diversi in quanto fonte di contaminazione e deterioramento. In conclusione, si comprende, dunque, come il relativismo sia di per sé un potenziale detonatore di fenomeni d'intolleranza e di emarginazione.<sup>6</sup>

Non si può ignorare, dunque, che tutte le considerazioni finora fatte conferiscano una notevole criticità al concetto di relativismo culturale e che pertanto esso non possa essere invocato, proprio come afferma Manconi, per affrontare situazioni problematiche come il caso di Saman Abbas.

## 2.2. *Il relativismo morale*

Dal relativismo culturale al relativismo morale il passo è breve. È un dato di fatto come la moralità abbia carattere locale e sia storicamente determinata. Il bene e il male non hanno tratti oggettivi e universali, sono invece l'esito di processi culturali che portano a costruire delle 'convenzioni' all'interno delle quali si muove il giudizio morale soggettivo.<sup>7</sup>

Le diversità culturali, infatti, evidenziano molte impostazioni morali fra loro divergenti, che si manifestano in usi e costumi alquanto eterogenei e che si rifanno a principi etici disparati. Ciò che è proibito e considerato un'atrocità morale in una cultura è permesso in un'altra e viceversa.

Sul piano descrittivo, in effetti, il consenso su quanto è bene o male, su quanto giusto o ingiusto è piuttosto scarso fra le diverse culture. A questo riguardo gli esempi potrebbero essere numerosi. Basti pensare ai casi di infanticidio di bambine in alcune regioni dell'India e della Cina o presso gli Eschimesi; oppure all'usanza dei Dinka, una popolazione del Sudan meridionale, di seppellire vivi gli anziani dentro un mucchio di letame provocandone la morte per soffocamento, o a quella degli Eschimesi di abbandonare i vecchi in zone polari deserte. Ancora, è sorprendente la pratica seguita in

<sup>5</sup> Cfr. R. Horton (1982), *Tradition and modernity revisited*, in M. Hollis e S. Luxes (a cura di), *Rationality and relativism*, Blackwell, Oxford, pp. 201-228.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Cfr. R. Posner (1999), *The problematics of moral and legal theory*, Belknap, New York.

India che vede giovani vedove, vestite da sposa, lanciarsi sulla pira funeraria che inceneriva il corpo del marito defunto (usanza, tra l'altro, rispettata – anche se in modo sporadico – nei villaggi rurali fino a tempi recenti, seppur proibita dal governo inglese nel 1835). Si pensi ancora alle pratiche di circoncisione maschile e femminile diffuse in vaste aree dell'Africa tropicale, considerate nelle regioni di origine come un'iniziazione e un miglioramento del proprio corpo, e presso altre culture come una mutilazione efferata e una violazione dei diritti umani. Si consideri poi l'incidenza del giudizio morale negli aspetti minori della vita quotidiana. Per esempio, presso gli Hindu nella regione dei templi è immorale il fatto che una vedova mangi pesce, che un uomo rivolga la parola alla cognata più giovane, o che i genitori rifiutino di dormire con i figli nello stesso letto. Si pensi anche alle pratiche dettate dalle religioni, come divieti morali precisi legati all'alimentazione (ad esempio il divieto di mangiare carne di maiale per gli islamici), all'attività sessuale (come il divieto della contraccezione da parte della religione cattolica) e alla regolazione dei rapporti sociali (ad esempio il matrimonio esogamico o endogamico).<sup>8</sup>

In effetti, gli studi antropologici hanno fissato tre grandi tipologie di sistemi morali nella popolazione mondiale: l'*etica dell'autonomia* – tipica di società culturalmente individualiste, come le società occidentali – l'*etica della comunità* – tipica di società culturalmente collettiviste, come le società non occidentali – e l'*etica della divinità* – tipica di società fortemente religiose.<sup>9</sup> Si tratta in ogni caso di tre macro-tipologie di etica che, sebbene trovino predominanza in determinate culture, si ritrovano in misura minore un po' in tutte. Negli Stati Uniti, ad esempio, prevale l'etica dell'autonomia, invece in India sono presenti tutte e tre ma in misura diversa: sono dominanti l'etica della comunità e della divinità, mentre l'etica dell'autonomia, basata sui concetti di giustizia e diritti soggettivi, è subordinata e al servizio dell'etica della comunità e della divinità, all'interno delle quali l'identità di una persona è associata allo status e alle relazioni con gli altri in misura molto maggiore rispetto a culture basate sull'individualità, come le culture occidentali.

È plausibile che l'azione punitiva del padre di Saman Abbas nei confronti della figlia abbia risposto ad un'etica di comunità, dunque ad una logica morale di natura collettivista. D'altra parte, la tendenza verso il collettivismo, spiega Angelica Mucchi Faina dalla sua prospettiva psicologico-sociale, sembra aumentare «quando l'individuo sa che la maggior parte delle altre persone presenti nel contesto sono collettiviste e pertanto prevale la norma sociale che preme verso il collettivismo»: era quanto, di fatto, accadeva nella comunità pachistana insediata da almeno 20 anni in quella città dell'Emilia Romagna dove viveva la famiglia Abbas.<sup>10</sup> E se la conoscenza di questa dinamica non giustifica l'accaduto, contribuisce in buona parte a comprendere le motivazioni culturali che hanno mosso la famiglia, a partire dalla percezione di vergogna pubblica e di scandalo per la comunità, a seguito dei comportamenti della

---

<sup>8</sup> La rassegna di usanze moralmente connotate qui citata è tratta dall'ampio e interessante lavoro di J. Kellenberger (2001), *Moral relativism, moral diversity and human relations*, Penn State University Press, University Park.

<sup>9</sup> Cfr. R. A. Shweder - N. C. Much - M. Mahaptra - L. Park (1997), *The "Big Three" of morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the "Big Three" explanations of suffering*, in A. Brandt - P. Rozin (Eds.), *Morality and health*, Routledge, New York, pp. 119-169.

<sup>10</sup> A. Mucchi Faina (2006), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Laterza, Roma-Bari, p. 6.

ragazza così distanti dalla morale comune in quel contesto. Contribuisce, in altre parole, a far sospendere un giudizio etnocentrico sulla vicenda – inevitabilmente destinato alla presa di distanza e alla chiusura – e ad acquisire uno sguardo etnorelativo.

### 2.3. *La mente monoculturale e la negazione delle seconde generazioni*

L'autodifesa delle culture, determinata dal relativismo culturale e dal relativismo morale, risponde ad una mente monoculturale, una mente al singolare. Come ben la descrive Luigi Anolli, si tratta di «una mente fissa che corre il rischio di concepire il momento temporale e l'area geografica in cui vive come la totalità del tempo e dello spazio della specie umana. È una mente che rispecchia la chiusura di una società in cui si è nati e cresciuti e che si è assunta come l'orizzonte del mondo. Questo provincialismo temporale e geografico rischia di condurre la mente monoculturale – che così diventa atemporale e utopica (nel senso letterale di «utopia», cioè «fuori dallo spazio») – a forme globali di autoriferimento. In tal modo la cultura rischia di diventare una gabbia. La mente monoculturale tende a concepire ogni singola esperienza come la globalità dell'esperienza e diventa prigioniera della cultura in cui vive in termini difensivi e offensivi. È una mente divisa, separata dagli altri e dalla realtà. È la premessa a una concezione delle culture come «mosaico» nell'assolutizzazione delle differenze. I possibili esiti di questa impostazione, evidenti a tutti, nel loro insieme non sono favorevoli alla vita della nostra specie».<sup>11</sup>

Quanto questa tipologia di mente sia disfunzionale in situazioni di convivenza multiculturale e marci in direzione contraria alla naturale evoluzione della specie umana, lo dimostrano i figli degli immigrati, le cosiddette 'seconde generazioni'. Crescendo nella contaminazione di entrambe le culture, quella del paese accogliente e quella di origine familiare, i figli degli immigrati, come accaduto anche a Saman, sviluppano istintivamente, per adattamento, e poi sempre più consapevolmente, una *forma mentis* che consente loro di vivere a cavallo delle due culture, traendo selettivamente ciò che consente loro la migliore forma di sopravvivenza e di espressione di sé.

Quello che si verifica spontaneamente nei figli degli immigrati è l'acquisizione di una mente multiculturale, in grado sia di consentire il senso di appartenenza alla nuova comunità culturale, sia di evitare sensi di colpa per eventuali percezioni di tradimento della cultura di origine. Risulta plausibile prospettare come domani saranno costoro a poter dare origine a nuove forme culturali, più fluide e composite, ma lo potranno fare solo adattando la propria mente alla condizione di multiculturalità ambientale. Infatti, solo se saranno libere di rispondere a queste richieste di sviluppo, potranno effettivamente vivere come 'seconde generazioni', altrimenti la mente monoculturale dei loro padri le sopprimerà, negandole e asservendole al ruolo di 'perpetuatori culturali'.

In altre parole, nel momento stesso in cui si riconoscono i limiti intrinseci della mente monoculturale, così come naturalmente fanno le seconde generazioni, è necessario attivarsi per l'acquisizione di una mente multiculturale. Ciò che, allo stato attuale, è ancora un progetto e una sfida che deve superare numerosi e rilevanti ostacoli – a partire dalla mente monoculturale della propria comunità di provenienza per finire

---

<sup>11</sup> L. Anolli (2006), *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, p. 140.

alla mente monoculturale della società accogliente – ma che si profila essere la prossima tappa prevista dall'evoluzione culturale della nostra specie.

L'acquisizione di una mente multiculturale è possibile se si parte dal riconoscimento che, sul piano psicologico, la cultura non costituisce una forma mentale unitaria né una struttura pienamente inconsapevole e implicita, ma è una rete flessibile di conoscenze, categorie, valori e pratiche.

Spiega Anolli: «A livello soggettivo, la cultura non è un blocco monolitico e omogeneo, in grado d'influenzare e regolare in ogni istante e in modo uniforme i processi cognitivi, emotivi e sociali degli individui. Non è interiorizzata come un sistema compatto e universale, pronto a indicare in modo automatico la risposta adatta a ogni circostanza. Non si tratta di un circuito già codificato, capace di attivarsi in base agli indizi ambientali. Piuttosto, la cultura è una costellazione dinamica di schemi e modelli mentali (cognitivi, emotivi, morali, sociali) che sono prodotti, condivisi, riprodotti e modificati all'interno di una comunità di partecipanti. Questi modelli sono applicati in modo selettivo alle diverse situazioni, avendo a disposizione un certo numero di gradi di libertà che consentono la loro modulazione».<sup>12</sup> Questa modalità dinamica di acquisire la cultura fa sì che «in qualsiasi circostanza la cultura sia appresa di continuo dai partecipanti. L'apprendimento culturale è intrinseco alla nostra esperienza, poiché da quanto facciamo e viviamo possiamo trarre informazioni utili ad azioni successive assimilabili alla medesima classe. Diversamente dalle modifiche dovute a programmi genetici, l'apprendimento culturale va inteso come una modificazione relativamente duratura (sia pure soggetta al cambiamento nel tempo) del comportamento a seguito di un'esperienza, di solito ripetuta più volte nel tempo».<sup>13</sup>

Ciò che è interessante osservare è che l'apprendimento della cultura non è solo un fatto soggettivo, individuale: «Fra le varie forme di apprendimento, è utile distinguere quello individuale (capacità di acquisire nuove informazioni a seguito di un'esperienza personale con l'ambiente) da quello sociale (capacità di acquisire nuove conoscenze e pratiche grazie all'interazione con i consimili). In generale, si è visto che in fasi culturali stabili l'apprendimento sociale risulta più vantaggioso di quello individuale, poiché il primo risulta più affidabile e il secondo più soggetto a errori. Al contrario, in periodi e ambienti culturali variabili, dove l'apprendimento sociale perde attendibilità, si ha una maggiore rilevanza dell'apprendimento individuale per trovare soluzioni più adatte ai cambiamenti dell'ambiente. L'apprendimento sociale, che ha la funzione di accelerare e rendere più attendibile l'apprendimento individuale, presenta una forte rilevanza per favorire l'appropriazione della cultura di riferimento e l'appartenenza culturale. L'apprendimento culturale, quindi, ha una base esperienziale, poiché avviene nel corso delle esperienze più o meno formalizzate (come rituali) che attraversano la vita dei soggetti. Presenta diversi gradi di consapevolezza, per cui può essere un apprendimento esplicito (o consapevole), come succede in certi ambienti finalizzati all'educazione (per esempio la scuola), o implicito (latente) nello svolgimento delle diverse attività quotidiane».<sup>14</sup>

La descrizione di questo funzionamento basta ad indicare e legittimare, oltre che ad affermare, il ruolo che svolge la scuola nei processi di apprendimento culturale che,

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 158.

<sup>13</sup> Ivi, p. 159.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

nei casi di accoglienza di studenti e famiglie straniere, si traduce – o quanto meno dovrebbe tradursi – in accompagnamento per tutti a produrre una nuova cultura della coesistenza pacifica, insegnando o rafforzando con l’esercizio quelle procedure di presa di decisione democratica e di costruzione di patti di convivenza.

### **3. La possibilità di sviluppo di una mente multiculturale. Prospettare uno spazio etico a scuola**

Alla luce di queste conoscenze è possibile rispondere alla domanda se la scuola, nel caso di Saman Abbas, avesse potuto far qualcosa per prevenire il tragico epilogo della sua storia.

Ebbene, la risposta è affermativa se si rifiuta l’idea, determinata da una mente monoculturale, di essere tutti noi, in quanto soggetti umani e culturali, dei meri ‘prodotti culturali’ e non produttori di cultura.

Tutti noi, in quanto cittadini di una democrazia – la forma di governo più aperta alla produzione/crescita di cultura – abbiamo il dovere di attivare, ogniqualvolta si presenti una situazione di conflitto tra differenti universi etici, tutte le risorse, soprattutto istituzionali, come la scuola, per produrre un cambiamento di *forma mentis* in direzione multiculturale in entrambe le comunità a confronto sullo stesso territorio: quella immigrata e quella ospitante.

Da qui l’ipotesi di uno spazio etico a scuola come luogo di discussione e di risoluzione di problemi di natura morale, per famiglie e studenti, secondo un approccio ‘meta-etico’, vale a dire al di là delle singole etiche in gioco.<sup>15</sup>

La meta-etica è un approccio sempre più richiesto oggi, in considerazione del pluralismo etico che caratterizza le società democratiche contemporanee, e, come afferma la studiosa di problematiche di comunicazione interculturale Stella Ting-Toomey, si riferisce fundamentalmente alla coltivazione di un modo di pensare etico nella nostra vita quotidiana che trascende ogni particolare posizione ideologica.<sup>16</sup> Un modo di pensare che comporta uno sforzo di analisi e dunque prevede non risposte culturalmente istintive o immediate, ma risposte quale esito di procedure di confronto condivise e accettate. Procedure che comportino, per risolvere un dilemma etico, la raccolta sistematica di dati da un’ampia gamma di fonti, la considerazione di tutti i

---

<sup>15</sup> Si tratta di una proposta che si inserisce all’interno del dibattito attuale sulla necessità di rendere esplicita l’educazione morale e l’educazione etico-sociale a scuola, tenendo conto che questi due tipi di formazione sono stati finora affidati ad un ‘curricolo implicito’, vale a dire a quel processo di acquisizione di abiti comportamentali che avviene spontaneamente durante i momenti di vita sociale all’interno della scuola. Oggi, alla luce del pluralismo etico presente in Italia, si ritiene necessario operare il passaggio da un curricolo implicito ad un curricolo esplicito, le cui proposte, sia riferite a possibili percorsi di apprendimento sia riferite a percorsi di formazione insegnante, sono ancora in via sperimentale. Cfr. M. Baldacci (2021), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma; P. Calidoni (2021), *Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti*, in A.M. Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando, Roma; E. Damiano (2007), *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.

<sup>16</sup> Cfr. S. Ting-Toomey (2011), *Intercultural communication ethics: Multiple layered issues*, in G. Cheney - S. May - D. Munshi (Eds.), *The ICA Handbook of Communication Ethics*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ, pp. 335-352.

soggetti coinvolti, dell'intera situazione e dell'intero sistema culturale. In altre parole, si tratta di attivare procedure che consentano di affrontare, in quello spazio preposto, ogni dilemma etico come caso unico a cui dedicare da parte di tutti la massima attenzione, attraverso l'esercizio a coltivare visioni creative e opzioni alternative, al fine di cercare soluzioni inclusive.<sup>17</sup>

Un approccio meta-etico cerca infatti di andare oltre il pensiero polarizzato dell'una o dell'altra parte in gioco e sostiene l'importanza di usare l'immaginazione umana e la creatività per arrivare a una risoluzione costruttiva.

In maniera esemplificativa, Ting-Toomey prospetta alcune linee guida perché ciascuno possa posizionarsi all'interno di una discussione multiculturale relativa a conflitti etici. Tali linee guida si esplicitano in domande come:

1. Chi o quale gruppo perpetua questa pratica all'interno di questa cultura e con quali motivazioni?
2. Chi o quale gruppo si oppone a questa pratica e per quali ragioni? Chi ne beneficia? Chi soffre volontariamente o involontariamente?
3. La pratica causa sofferenze ingiustificate a un individuo o a un gruppo selezionato di individui per il piacere di un altro gruppo?
4. Qual è il mio ruolo e qual è la mia "voce" in questo dilemma etico?
5. Devo condannare/rifiutare pubblicamente questa pratica e ritirarmi dalla scena culturale?
6. Devo assecondare e trovare una soluzione che concili le differenze culturali?
7. Riesco a visualizzare soluzioni alternative o risultati creativi che possano servire a onorare le tradizioni culturali e allo stesso tempo eliminare la pratica culturale intollerabile?
8. A quale livello posso implementare questa particolare soluzione creativa? Chi sono i miei alleati? Chi sono i miei nemici?
9. Dovrei agire come agente di cambiamento nella scena culturale locale, tra i miei concittadini?
10. Quali cambiamenti sistematici nella cultura sono necessari affinché la soluzione creativa possa sostenersi e filtrare nel sistema?<sup>18</sup>

Questa proposta trova riscontro anche nella teoria costruttivista di un altro esperto di comunicazione ed etica interculturale, Richard Evanoff.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Si tratterebbe di un adattamento, in contesto scolastico, del modello francese di *Espace Éthique* promosso da Emmanuel Hirsch nell'Ile de France in ambienti sanitari e di cura, a seguito della diffusione di casi in cui si impongono importanti scelte bioetiche a molti pazienti e familiari. L'*Espace Éthique* si propone come luogo di ascolto e di ricerca, che consente l'incontro tra medici, operatori sanitari, pazienti, famiglie, tutori e amministratori di sostegno per condividere esperienze di vita, affrontare eventuali difficoltà e incomprensioni, offrire la possibilità di avanzare domande e sollevare dubbi, in vista di decisioni che sollevano inedite questioni di carattere bioetico (cfr. <https://espace-ethique.org>).

<sup>18</sup> S. Ting-Toomey (2011), *Intercultural communication ethics ...*, cit., pp. 32-33.

<sup>19</sup> R. Evanoff (2006), *Integration in intercultural ethics*, in «International Journal of Intercultural Relations», n. 30, p. 428. Si tratta di un approccio, quello costruttivista, proposto, nel campo della ricerca interculturale, da Milton Bennett, al quale egli perviene grazie all'apporto degli studi di autori come Jean Piaget in psicologia dello sviluppo (1954), Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf in psicolinguistica (1956), Gregory Bateson in antropologia (1972, 1979), George Kelly in psicologia (1963), Berger e Luckman in sociologia (1967), Paul Watzlawick della Scuola di Palo Alto in psicologia sociale (1984), Heinz Von Foerster in cibernetica e neurofisiologia (1984), Humberto Maturana e Francisco Varela in neurobiologia (1987), George Lakoff in linguistica (1987), Dean Barnlund in comunicazione

Dalla prospettiva costruttivista, il dialogo tra soggetti appartenenti a differenti orizzonti culturali può solo procedere in virtù dei buoni argomenti usati per sostenere le varie posizioni e non in virtù del fatto che una determinata idea o valore è un aspetto “essenziale” (vale a dire, incontestabile, non negoziabile) di una determinata cultura. L’argomento secondo cui “le differenze culturali devono essere rispettate”, infatti, non è di per sé un argomento sufficiente a giustificare delle decisioni.

Lo scopo dell’approccio costruttivista non è dunque pervenire a modi di pensare o di comportarsi “universali” o validi una volta per tutte, quanto piuttosto arrivare ad una misura di accordo che permetta alle persone di interagire con successo entro determinati confini culturali per risolvere problemi di interesse reciproco. E il futuro di Saman Abbas doveva essere – così come deve essere quello di ogni giovane di seconda generazione – una questione di interesse reciproco, per la scuola e per la famiglia, oltre che per la società tutta. In altre parole, per tutti i soggetti coinvolti all’interno di quei confini culturali in cui si svolgeva la vita di Saman.

Ma spetta alla scuola, in quanto istituzione dello Stato, proporre e farsi carico di occasioni e modalità di incontro e confronto. Vale pertanto la pena avviare la sperimentazione a scuola di esplicite attività di educazione etica per prevenire conflittualità violente e far pratica, insieme alle famiglie, di procedure deliberative.

### Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. - Molina S. (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Anolli L. (2006), *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Baldacci M. (2021), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma.
- Baldessarro G. (2022), *Saman Abbas, la storia del femminicidio di Novellara: quei sogni di ragazza interrotti. Ad ucciderla la sua famiglia*, in «la Repubblica», 25 novembre 2022, in:  
<[https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman\\_abbas\\_storia\\_femminicidio\\_novellara-375955020/](https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman_abbas_storia_femminicidio_novellara-375955020/)>
- Bennett M.J. (1993), *Towards a developmental model of intercultural sensitivity*, in R.M. Paige (ed.), *Education for the 2009 Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Bennett M. J. (2015) (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano.
- Besozzi E. - Colombo M. - Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.

---

interculturale (1998). Nella declinazione di Bennett, «il paradigma costruttivista evita la reificazione della cultura, sia nel suo senso oggettivo di istituzioni, sia in quello soggettivo di visione del mondo. In questa prospettiva, “cultura” è la nostra descrizione di schemi di comportamento generati attraverso l’interazione umana entro delle condizioni di confine». (M. J. Bennett (2015) (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano, p. 54).

- Bobbio L. (2006), *La democrazia deliberativa nella pratica*, in «Stato e Mercato», 73, pp. 67-88.
- Bohman J. (1996), *Public Deliberation Pluralism, Complexity and Democracy*, MIT Press, Cambridge (Mass.)-London.
- Colombo E. - Domaneschi L. - Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- D'Ignazi P. (2008), *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano.
- Evanoff R. (2006), *Integration in intercultural ethics*, in «International Journal of Intercultural Relations», n. 30, pp. 421-437.
- Favaro G. - Napoli M. (2002) (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini Associati, Milano.
- Favaro G. - Napoli M. (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Guerini Associati, Milano.
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- Kellenberger J. (2001), *Moral relativism, moral diversity and human relations*, Penn State University Press, University Park.
- Hampshire S. (2001), *Non c'è giustizia senza conflitto. Democrazia come confronto di idee*, tr. it. Feltrinelli, Milano.
- Horton R. (1982), *Tradition and modernity revisited*, in M. Hollis e S. Luxes (Eds.), *Rationality and relativism*, Blackwell, Oxford, pp. 201-228.
- Lo Schiavo L. (2011), *Sfera pubblica, giovani migranti, intersezionalità: alcuni elementi di analisi*, in «Quaderni di Intercultura», Anno III.
- Mucchi Faina A. (2006), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Posner R. (1999), *The problematics of moral and legal theory*, Belknap, New York.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- Ricca M. (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna.
- Sen A. (2006), *Identità e violenza*, tr. it. Laterza, Roma-Bari.
- Shweder R. A. - Much N. C. - Mahapatra M. - Park L. (1997), *The "Big Three" of morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the "Big Three" explanations of suffering*, in A. Brandt - P. Rozin (Eds.), *Morality and health*, Routledge, New York, pp. 119-169.
- Ting-Toomey S. (2011), *Intercultural communication ethics: Multiple layered issues*, in G. Cheney - S. May - & D. Munshi (Eds.), *The ICA Handbook of Communication Ethics*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ, pp. 335-352.
- Torchiaro A. (2021), *Intervista a Luigi Manconi: "Saman vittima della incapacità di dialogo tra culture diverse"*, in «Il Riformista», 9 Giugno 2021, in: ><https://www.ilriformista.it/intervista-a-luigi-manconi-saman-vittima-della-incapacita-di-dialogo-tra-culture-diverse-225298/>>

## IL FARDELLO DELL'UOMO BIANCO TRA CONFINE E LIBERTÀ

Alessandro Versace\*

Le società occidentali si configurano per essere ormai dei tessuti multiculturali. Se da un lato si assiste a propositi di accoglienza e di integrazione, dall'altro è presente un maggiore fervore di non accettazione dovuta non solo a variabili economiche ma, anche, a elementi psichici che sono connaturati all'essere umano. Diversamente dall'istinto – che si realizza in una sequenza di azioni prefissate e dirette verso una meta – la pulsione si indirizza verso diverse mete e ha un carattere più flessibile e variabile. Da un lato, infatti, l'essere umano anela a essere libero, dall'altro cede alla *tentazione di edificare muri* allo scopo di tenere lontano da sé lo *straniero*. Se la spinta alla libertà estrema comporta il taglio delle radici, un senso di appartenenza portato all'eccesso genera la chiusura su se stessi e l'irrigidimento del confine. Per liberarsi da questo *fardello*, tipico soprattutto dell'uomo bianco, il sentiero da percorrere è quella della piena consapevolezza poiché è questa che ci permette di renderci conto di quale sia la nostra reale relazione con il mondo.

*Western societies are now configuring themselves to be multicultural fabrics. If on the one hand we are witnessing proposals of welcome and integration, on the other there is a greater fervor of non-acceptance due not only to economic variables, but also to psychic elements that are inherent in the human being. Unlike instinct - which takes place in a sequence of predetermined actions directed towards a goal - the drive moves towards different goals and has a more flexible and variable character. On the one hand, in fact, the human being yearns to be free, on the other he succumbs to the temptation to build walls in order to keep the stranger away from himself. If the push for extreme freedom involves cutting the roots, a sense of belonging brought to excess generates closure on oneself and the stiffening of the border. To free ourselves from this burden, typical of the white man, the path to take is that of full awareness since it is this that allows us to realize what our real relationship with the world is.*

**Parole chiave:** educazione, intercultura, pulsione, sicurezza, libertà

**Keywords:** education, interculture, drive, security, freedom

### Premessa

Sono trascorsi diversi anni da quando mi sono accostato agli studi di Educazione interculturale e, sin da quando ero studente, ho cercato di comprendere fino a che punto l'identità potesse giocare un ruolo fondamentale nell'incontro con l'altro, in particolare con lo *straniero*, con colui che rappresenta il non-conosciuto, il non-detto, l'*ignoto*. Attraverso la lettura di alcuni testi a sfondo antropologico, in un primo momento mi entusiasmo l'idea di una costruzione identitaria non rigida, che non si avvinghia al

---

\* Alessandro Versace è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Messina.

particolare, ma plastica e che quindi trova non solo nell'*alterità* ma anche nell'*alterazione* un percorso fisiologico di crescita, di emancipazione, proprio grazie all'incontro tra diversi soggetti collettivi. L'analisi, dunque, non si riferiva nello specifico al soggetto individuale<sup>1</sup>. Successivamente l'attenzione si spostò al concetto di identità non più intesa come strumento di analisi attraverso il quale spiegare (*explanans*) ma come oggetto che deve essere analizzato e smontato (*explanandum*). Alla base di questa concezione un richiamo a Hume che - contrariamente a Platone e Aristotele che vedevano nella *sostanza* ciò che non si trasforma, non è suscettibile al cambiamento, che permane - sosteneva che la sostanza è un'illusione. Allo stesso modo l'identità è una finzione, un errore, è funzionale per avere delle rassicurazioni ma, in realtà, sempre secondo Hume, è l'essere umano che necessita di attribuire un fondamento reale a delle immagini che si inscrivono in una dimensione di permanenza, di immutabilità e ciò è dovuto alla memoria (che comunque è fallace o, perlomeno, insufficiente) e all'immaginazione che ingloba la memoria e fa sì che l'identità venga immaginata. Essa, l'identità, serve per dare orientamento alla nostra vita personale ma è un pensiero "fanzionale"<sup>2</sup> che, però, nella sua costruzione indeformabile crea forme di chiusura che spingono alla segregazione, alla rottura dei rapporti in contrapposizione a modelli comunitari che, invece, favorirebbero legami stabili edificati sulla fiducia e in grado di oltrepassare conflitti e crisi<sup>3</sup>. L'identità, sostiene Remotti, è divisione, separa "noi" dagli "altri" e tagliando alla radice i rapporti di somiglianza trasforma la diversità in alterità, ma prima di ogni divisione, si domanda l'antropologo, gli altri non sono forse simili a noi?<sup>4</sup>

Il senso di radicamento, le origini, i modelli culturali, la stessa teoria di Vygotskij secondo la quale le funzioni intellettuali superiori emergono dalle esperienze sociali (dalla dimensione interspichica a quella intrapsichica)<sup>5</sup> nonché il senso di appartenenza considerato come uno dei bisogni fondamentali da Maslow<sup>6</sup> sembrano subire una fase di arresto se, come è stato detto finora, l'identità è un'illusione che noi creiamo.

Nel 1998, diretto da Peter Weir, esce al cinema "The Truman Show". Il film, che è una satira fantascientifica, ha come interprete Jim Carrey nei panni di Truman Burbank, un ignaro protagonista involontario di uno spettacolo televisivo. Nel corso del film il protagonista inizia ad avvertire, anche a causa di alcuni dubbi che sorgono in seguito a qualche avvenimento strano, che la "realtà" dentro la quale vive non corrisponda al "reale" e, così, cresce la sua irrequietezza e si sprigiona la voglia di evadere e andare via, lontano, cosa che si compie nel momento in cui, aspirando a sapere la verità circa la sua vita, si avventura in una barca in mezzo a un "mare tempestoso" - in realtà anche questa era una finzione cinematografica - nonostante i pericoli cui va incontro. Il riferimento filmico cui abbiamo fatto cenno fa sorgere una domanda: se l'essere umano anela a una identità sicura, a forme di vita che gli diano sicurezza e protezione, e tale era la vita di Truman Burbank, perché, e non solo nel film citato, la storia è piena di uomini che, avventurandosi, hanno varcato l'ignoto? E perché

<sup>1</sup> Cfr. F. Remotti (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>2</sup> Cfr. F. Remotti (2010), *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>3</sup> Cfr. Z. Bauman, A. Portera (2021), *Educazione e identità interculturale: dialogo tra Agostino Portera e Zygmunt Bauman*, Routledge, Londra.

<sup>4</sup> Cfr. F. Remotti (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>5</sup> Cfr. L. Vygotskij (1934), *Pensiero e linguaggio*, tr. it. Giunti, Firenze, 2007.

<sup>6</sup> Cfr. A. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, tr. it. Armando, Roma, 2010.

altri, invece, preferiscono tracciare confini per preservarsi dall'azzardo che il non conosciuto potrebbe manifestare?

Diversamente da quanto si possa pensare in termini etologici, l'*imprinting* è solo una delle forme di apprendimento umano, non tutti siamo "anatroccoli che vanno dietro un paio di stivali gialli" e, oltre l'istinto risiede nell'essere umano una pulsione, che «non si manifesta solo come passione per la libertà, l'avventura e il viaggio, come sete di conoscenza e di socialità, ma [...], rivela altresì la spinta alla chiusura, a rifiutare la libertà, a evitare la responsabilità radicale che essa comporta, a contrabbandarla in cambio della propria sicurezza»<sup>7</sup>.

In uno scenario come quello contemporaneo, caratterizzato da una società occidentale che presenta un variegato tessuto multiculturale, è necessario interrogarsi su quali potrebbero essere le linee d'azione da attuare affinché l'integrazione non risulti uno "slogan" vuoto e sostanzialmente da "vetrina" e che dia il giusto spazio alle esigenze sia di sicurezza, per la quale vengono tracciati confini ben precisi, che di libertà. Si tratta, in sostanza, come mette in rilievo Fiorucci attraverso l'analisi del rapporto della Commissione Delors, di «favorire il passaggio dalla "crescita economica" a uno "sviluppo umano"»<sup>8</sup>.

La realtà pedagogica, da quando l'Italia è divenuta paese di immigrazione e non più (solo) di emigrazione, ha iniziato a formulare delle risposte che sono state edificate, nel corso del tempo, nella realizzazione dell'Educazione interculturale che ha offerto la possibilità di formulare «una vasta gamma di orientamenti, atteggiamenti, comportamenti e misure risultanti dall'analisi, dalla riflessione, dalla discussione e dalla valutazione di una condizione reale»<sup>9</sup> e, la condizione reale, non può essere esaminata e osservata se non ci si accosta maggiormente "all'intimo dell'umano" costituito anche dalle pulsioni spesso in contrapposizione tra loro, come «una libertà che rigetta ogni limite [...] e, dall'altra parte, lo smarrimento della dimensione simbolica del confine come luogo di transito e la sua metamorfosi in barriera»<sup>10</sup>.

L'educazione interculturale, o se si preferisce l'intercultura, si configura proprio per essere «quella tensione dialogica, alimentata dal rispetto reciproco, che diventa sforzo di abitare nei territori di confine e di costruire una comune cultura dell'esodo, espressione di una interdipendenza tra persone e popoli ispirata a principi di uguaglianza e solidarietà»<sup>11</sup> ma, per far questo, è necessario

attraversare [...] alcuni snodi fondamentali della nostra vita insieme: la figura dello straniero, il significato del confine, l'odio e l'invidia, il dogmatismo e la laicità della conoscenza, il fanatismo e la «mente democratica» [poiché] la vita psichica, per non collassare su se stessa, necessita di confini porosi in gradi di alimentare lo scambio con l'alterità per allargare l'orizzonte del mondo<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*, Feltrinelli, Milano, p. 14.

<sup>8</sup> M. Fiorucci (2021), *Socializzare per e in una società aperta*, in A. Mariani (2021) (a cura di), *La relazione educativa*, Carocci, Roma, p. 106.

<sup>9</sup> O. Filtzinger (1993), *Costruire l'interculturalità* in O. Filtzinger - C. Sirna (1993) (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Junior, Bergamo, p. 146.

<sup>10</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., pp. 17-18.

<sup>11</sup> C. Sirna (2009), *Editoriale. Per un dialogo interculturale*, in «Quaderni di intercultura», I, 2009, p. 2.

<sup>12</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., p. 18.

## 1. La porosità del confine

*Raccogli il fardello dell'Uomo Bianco-  
Non sgargiante governo di re,  
a fatica di servo e di spazzino-  
La storia delle cose comuni.  
I porti in cui non entrerai  
Le strade che non percorrerai  
Le costruirai con i tuoi vivi,  
E le contrassegnerai con i tuoi morti.*  
(da "Il fardello dell'uomo bianco", Rudyard Kipling)

Il "fardello dell'uomo bianco" è una poesia di Rudyard Kipling attraverso la quale ci si riferisce alle guerre di conquiste da parte degli U.S.A. nei confronti delle Filippine e altre ex colonie spagnole ma, in seguito, divenne emblema del *colonialismo* e dell'*imperialismo*. È una visione che rimanda al Robinson Crusoe di Daniel Defoe, al darwinismo sociale di Spencer che, seguendo la teoria dell'evoluzione naturale della specie, alimentava l'idea della presunta superiorità dei "bianchi" nei confronti delle altre etnie. Un *evoluzionismo culturale* che presupponeva l'idea che l'ambiente, così come avviene per i requisiti genetici implicati nell'evoluzione naturale, si fosse trasformato nel modo migliore per l'adattamento umano solo grazie a quei popoli che sono più "intelligenti"<sup>13</sup>; tali affermazioni, hanno dato vita a un razzismo biologico<sup>14</sup> che oggi ha assunto forme diverse (addizionale, culturale, sotterraneo, ideologico, differenzialista, ecc.)<sup>15</sup> e che ha alla base sempre l'idea etnocentrica di una "razza bianca" superiore alle altre. In realtà il termine "razza" non ha un significato biologico, nel senso che sono maggiori le differenze che esistono all'interno delle razze stesse che non quelle tra una razza e l'altra; non sono sufficienti le caratteristiche esterne (fenotipiche) degli individui per determinare le differenze genetiche e

ogni gruppo di individui, ogni popolo, [è] fortemente segnato dalla sua storia, che è [...] storia di percorsi cerebrali la cui continuità non è derivata dalla trasmissione di geni ma dalle esperienze tramandate di generazione in generazione e dai saperi accumulati, raccontati o scritti. E come cambiano continuamente le esperienze, così cambiano la storia, la cultura, i comportamenti di ogni popolo<sup>16</sup>.

In una realtà alternativa si ambienta il film "Il rovescio della medaglia", diretto da Desmond Makano, che ha come protagonisti John Travolta (Louis Pinnock) e Harry Belafonte (Thaddeus Thomas) e, il titolo originale, *White Man's Burden*, è ripreso dalla

---

<sup>13</sup> Cfr. T. Dobzhansky (1962), *L'evoluzione della specie umana*, tr. It. Einaudi, Torino, 1965.

<sup>14</sup> Nella metà dell'800, Arthur De Gobineau pubblicò il *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane*, basandosi su dati antropologici e su quelli della linguistica e classificò le razze in bianche, gialle e nere: la razza bianca incarnava tutto ciò che poteva essere ritenuto nobile, come una spiritualità superiore, l'amore per la libertà, l'onore, e rappresentava, in definitiva, la *razza pura*; le razze gialle, nonostante la loro abilità nelle attività economiche, dimostravano una scarsa spiritualità; le razze nere, infine, avevano bisogno di essere controllate dall'esterno. Cfr. L. e F. Cavalli-Sforza, A. Piazza (1996), *Razza o pregiudizio? L'evoluzione dell'uomo fra natura e storia*, Einaudi scuola, Milano, p. 94.

<sup>15</sup> Cfr. L. Balbo, L. Manconi, (1993), *I razzismi possibili*, Universale economica Feltrinelli, Milano; P. A. Taguieff (1997), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

<sup>16</sup> M. Buiatti (2004), *Il benevolo disordine della vita. La diversità dei viventi fra scienza e società*, Utet libreria, Torino, p. VIII.

poesia di Kipling. Il primo è un operaio bianco e, il secondo, un industriale nero che, per uno sguardo di troppo indirizzato alla moglie, lo licenzia. Da qui una serie di avvenimenti che portano a un tragico finale, con intermezzi di forme di razzismo latente (i poliziotti neri sono ostili nei confronti di Pinnock, senza alcun valido motivo) ma, anche, con spiragli che fanno intravedere come l'incontro con l'altro, la conoscenza dell'altro possano essere un'eco per richiamare i più alti profili dell'umanità. La realtà alternativa nel quale si ambienta il film si radica in un concetto ben noto, quello della supremazia che porta con sé una suddivisione tra classi medio-superiori (in questo caso quella degli afroamericani) e classi inferiori (gli americani bianchi) che vivono in quartieri-ghetto degradati e pieni di criminalità e che, come ben si può facilmente intuire, devono scontrarsi con pregiudizi e con quei *confini* che, però, sono connaturati alla stessa vita umana. Sostiene Recalcati che la

domanda di identità e radicamento accompagna la vita umana sin dalla sua venuta al mondo [...], il primo grido del bambino si configura come appello, invocazione, domanda di soccorso e di aiuto rivolta all'Altro [...], la vita umana si deve difendere dal mondo vissuto come fonte di minacce [...]. Il gesto di tracciare il confine è un'operazione necessaria alla sopravvivenza della vita. La vita ricerca primordialmente il rifugio della vita [ma] l'eccesso di appartenenza comporta la chiusura su se stessi, l'irrigidimento del confine, il conformismo, la massificazione, l'esclusione della differenza<sup>17</sup>.

Non si tratta, dunque, di eliminare quella che è una necessità insita nell'uomo di difendere i propri confini, di rinunciare a quella protezione che la vita individuale o collettiva richiede, ma di rintracciare gli elementi *porosi* del confine, quegli spazi per consentire l'incontro con l'altro, con lo straniero che, a primo acchito, «viene vissuto come un'entità maligna e crudele capace di violare l'intimità delle nostre famiglie»<sup>18</sup>.

Nel momento in cui prevale la dimensione securitaria, l'*altro* è inevitabilmente visto come fonte di contaminazione per l'identità e, dunque, scudi, difese, protezioni, barriere vengono eretti per fare in modo che l'altro non possa avvicinarsi a noi, “toccarci”, proprio per evitare, così come un virus o una malattia, forme di contagio e la direzione che si percorre è quella di una esasperata difesa del proprio confine<sup>19</sup>: è la *tentazione del muro* che ha come la finalità protettiva di «allontanare, escludere e segregare l'alterità dello straniero»<sup>20</sup>

Lo vediamo ogni giorno nella quotidianità, nell'ordinario, nell'incontro che facciamo al supermercato, al semaforo o in qualunque altro contesto - dove spesso ritroviamo degli immigrati che vivono di elemosina, che cercano di racimolare qualche soldo per poter vivere - che la nostra reazione, al di là dei *buonismi* che vogliamo, per certi versi dobbiamo, manifestare è, quando va bene, di fastidio. Altre emozioni o stati d'animo molto più forti possono venir fuori: rabbia, paura, disgusto, repulsione e tutto ciò che l'altro può suscitare in noi. Stiamo già tracciando un confine, è quello della protezione che la nostra macchina ci offre, quando nel vedere l'altro alziamo i finestrini e abbassiamo la sicura dicendo a un nostro eventuale figlio di non essere mai razzista, ignari del fatto che è attraverso *l'esemplarità* che il bambino di *prende-forma*, o

---

<sup>17</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., pp. 23-26.

<sup>18</sup> Ivi, p. 28.

<sup>19</sup> Ivi, p. 30.

<sup>20</sup> Ivi, p. 35.

semplicemente quando, per strada, al solo tentativo di fermarci, abbassiamo gli occhi e cambiamo direzione. Eppure, se solo ci soffermassimo per un momento a vedere quegli occhi, a incrociare quello sguardo, non vedremmo più, come molti li definiscono, dei “parassiti”, e non vedremmo nemmeno l’altro, o lo straniero, o l’immigrato o come altro lo vogliamo definire: vedremmo l’uomo, con il suo carico di sofferenze, con il suo fardello, anche emotivo, che lo schiaccia, avvisteremmo speranza e paura nei suoi occhi, scorderemmo delusione e desiderio, scruteremmo, nel profondo dei suoi occhi, disperazione, angoscia, smarrimento, sconforto ma, anche, l’attesa, l’aspettativa di una vita migliore, non solo in termini economici, ma anche relazionali, ancora meglio, umani e sentiremmo anche l’urlo soffocato di quella “doppia assenza”, di quell’incompletezza dovuta all’assenza dalla patria e all’assenza nel nuovo contesto sociale perché incorporato ed escluso allo stesso tempo<sup>21</sup>.

È in questa realtà quotidiana, soprattutto, che riusciamo a scorgere l’odio che si proietta sull’altro, che non riflette una “semplice” condotta aggressiva ma si presenta come «una vera e propria passione che focalizza l’angoscia sostituendola [...] con l’oggetto dell’odio [e], diversamente dalla fobia [...]. Non c’è affatto *evitamento dell’oggetto* ma *accanimento contro l’oggetto*»<sup>22</sup>.

L’altro, parafrasando Jung, diventa un’*ombra* tangibile sulla quale riversare le nostre colpe, le nostre paure, le nostre vergogne e l’esperienza

dimostra che mentre facendo uso di intuizione e di buona volontà è possibile inserire in qualche modo l’Ombra nella personalità cosciente, esistono tratti che oppongono al controllo morale un’ostinata resistenza, dimostrandosi praticamente non influenzabili. Di solito queste resistenze sono collegate con *proiezioni* non riconosciute come tali e il cui riconoscimento comporta uno sforzo morale superiore alla norma. Mentre i tratti dell’Ombra possono essere riconosciuti come caratteristici della personalità, in caso di proiezione vengono meno tanto l’intuito quanto la volontà, perché la causa dell’emozione sembra, al di là di ogni dubbio, trovarsi nell’“altro”. All’osservatore obiettivo può risultare evidente che si tratta di proiezioni, ma vi è ben poca speranza che se ne renda conto il soggetto. Per essere disposti a distaccare dal loro oggetto proiezioni di tonalità affettiva, bisogna essere convinti di potere, all’occasione, aver anche torto<sup>23</sup>.

Non è necessario andare molto lontano, basta vedere i diversi episodi di cronaca che hanno come protagonisti gli immigrati come sono spettacolarizzati dai mass-media e che, inevitabilmente, ormai, trovano un’eco nelle diverse piattaforme “social”, dove nei commenti è possibile solo intravedere una “presa di posizione” dettata dall’ideologia alla quale si appartiene, una sorta di *processo di categorizzazione*, richiamandoci a Tajfel<sup>24</sup>, che si esplica su un piano dove non c’è quel confronto che punta a un arricchimento reciproco ma esternazioni della propria aggressività che, consolidandosi, diventa «una passione che punta a distruggere, cancellare, infangare, diffamare la dignità umana dell’odiato»<sup>25</sup>. Quello che in sintesi ognuno di noi compie, è di categorizzare «il reale in immagini semplici che funzionano come tessere di un puzzle

---

<sup>21</sup> A. Sayad (1999), *Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2002.

<sup>22</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., pp. 45-46.

<sup>23</sup> C.G. Jung (1951), *Aion*, in «Opere», vol. 9/2, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1982, pp. 8-9.

<sup>24</sup> Cfr. H. Tajfel (1981), *Gruppi umani e categorie sociali*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1985.

<sup>25</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., p. 46.

in cui la trama è già data: prendiamo quelle che si incastrano nella nostra cornice, senza per giunta avere coscienza di questa matrice che ci guida nella selezione, che regge l'incastro»<sup>26</sup>. Poco o nulla, invece, viene riportato quando la vita di un immigrato si spezza e finisce di esistere quando si sacrifica per salvare la vita di un bambino. Risulta evidente che

l'avvento di una inedita forma di potere sotterraneo e invisibile [...] ormai cattura e sorveglia tutto e tutti attraverso la rete tecnologica digitale del "www". Si tratta di un potere che non è più collocabile territorialmente né identificabile con un paese o nazione o con singole forze o individui, perché è divenuto fluido, anonimo, incontrollabile ed esercita un'azione subdola e intrusiva, capace di addomesticare e corrompere qualunque individuo, forza o sistema tenti di resistergli. Utilizzando sofisticati meccanismi di manipolazione seduttiva dei desideri e dei saperi e sfruttando radicate tendenze biopsichiche e relazionali, esso riesce ad imporre approcci, visioni e metodi istillandoli su larga scala attraverso l'immaginario collettivo circolante nella rete del mondo virtuale.<sup>27</sup>

È una forza coloniale che si esprime attraverso forme di violenza che agisce sull'immaginario collettivo «per provocare reazioni, violenze, atti repressivi e marginalizzazione culturale»<sup>28</sup>. Inevitabilmente, tale "forza", oltre ad alimentare l'odio, rintracciabile in tutte quelle forme autoritarie che tendono ad annichilire l'altro, si palesa come costante in quei fondamentalismi che hanno l'arroganza di porre «l'ignoranza come fondamento di una verità assoluta [e] la passione dell'ignoranza coincide con la sua pretesa di essere padrona della verità. Ne abbiamo un esempio eloquente nel "pregiudizio"»<sup>29</sup>:

In Rhodesia un camionista bianco, passando accanto ad un gruppo di indigeni in ozio, brontolò: «Sono bestie inutili» [...]. Spesso i polacchi chiamavano «vermi» gli ucraini, per esprimere il loro disprezzo per un popolo che essi consideravano ingrato, vendicativo, vile e sleale [...]. A Boston, un prelado della chiesa cattolica romana stava viaggiando in macchina lungo una strada alla periferia della città. Vedendo un ragazzo negro che arrancava faticosamente, il prelado disse all'autista di fermarsi e fece salire il ragazzo. Accomodatisi entrambi sul sedile posteriore il prelado [...] chiese: «Sei cattolico?» Il ragazzo spalancò gli occhi allarmato, e replicò: «No, signore, sono già abbastanza disgraziato per essere negro, senza doverne sopportare altre»<sup>30</sup>.

Siamo nella prima metà del 1950 e Allport introduce così il suo lavoro sul pregiudizio; nonostante diverse cose siano cambiate, come le forme di razzismo e di discriminazione, o come il linguaggio che oggi non accetterebbe più il termine "negro", diverse considerazioni che lo psicologo sociale ha evidenziato rimangono tuttavia valide. Il pregiudizio, nello specifico quello etnico, che spesso ha le sue radici nelle credenze, negli stereotipi che si sono consolidati nel tempo, nasce dalla semplicità con la quale è «più semplice attribuire le differenze all'eredità che rendersi conto di tutte le complesse ragioni sociali delle differenze che esistono [...]». La nostra categorizzazione è

---

<sup>26</sup> L. Agostinetti (2016), *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*, in «Studium Educationis», XVII, 2016, n. 1, p. 73.

<sup>27</sup> C. Sirna - R.G. Romano (2019), *Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione*, in «Quaderni di intercultura», XI, 2019, p. 268

<sup>28</sup> Ivi, p. 272.

<sup>29</sup> Ivi, pp. 65-66.

<sup>30</sup> G. Allport (1954), *La natura del pregiudizio*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. 3-4.

[...], almeno per metà, un'invenzione sociale»<sup>31</sup> dettata da una costruzione di rappresentazioni che spesso si riflettono nel linguaggio attraverso appellativi, etichettature, nomignoli che nel loro carattere di parzialità inducono a forme di ostilità, creano un cliché che giustifica un comportamento dinanzi una specifica categoria<sup>32</sup>. L'approccio olistico di J. Krishnamurti ci spinge a una più attenta analisi del pregiudizio, poiché il pensatore indiano, così come sintetizza e riporta Calegari, ritiene che se «guardiamo qualcosa con un'idea nella mente, non possiamo vederla nella realtà. Se guardiamo qualcosa avendo già in mente una conclusione, creiamo un'illusione e le illusioni contribuiscono a creare disordine»<sup>33</sup>. Dunque, il pregiudizio «è un qualsiasi atteggiamento, emozione o comportamento nei confronti di un gruppo che si esprima direttamente o indirettamente in negatività e antipatia nei confronti del gruppo stesso»<sup>34</sup>. Il pregiudizio può rivelarsi sia attraverso manifestazioni negative dirette, facilmente più rilevabili, o indirette, difficilmente prevedibili e non è un fenomeno solo cognitivo ma investe anche la dimensione comportamentale e quella emozionale<sup>35</sup>. Se dalla prospettiva cognitiva è possibile analizzare il fenomeno del pregiudizio mettendo in luce che le tendenze che abbiamo nei confronti degli altri soggetti (individuali e collettivi) non sono altro che *tunnel della mente*, ovvero degli espedienti mentali che generano risultati rapidi con il minor sforzo cognitivo<sup>36</sup>, estratte dalla realtà, da un'angolazione emozionale lo straniero, parafrasando J. Kristeva, è in noi stessi poiché la ragione non riesce ad assimilarlo e, dunque, meglio farlo decadere al rango di insensato<sup>37</sup>: «lo straniero non viene innanzitutto dall'esterno ma è, come Freud stesso definisce l'inconscio, una presenza "straniera interna" e, pertanto, insopprimibile»<sup>38</sup>.

I sentieri dell'educazione sono impervi, in salita, non possiedono schemi preconfigurati che possano offrire una soluzione ma, l'azione educativa, ha una radice di senso che è sempre applicabile: quella di percorrere un cammino che orienti verso la conoscenza di sé, anche attraverso la sovrapposizione di personalità, di *maschere* che indossiamo nelle diverse relazioni che costellano le nostre, a volte solari, a volte grigie, giornate:

nello specchio del volto di Medusa, l'uomo appare come mortale, facendo l'esperienza del nulla cui gli uomini danno il nome dell'essere e non essere [ma] da Dioniso ci giunge ancor oggi un modello culturale mobile e metamorfico: l'idea che l'identità non sia un'essenza rigida, una prigione in cui chiudersi, da difendere con processi di tribalismo, ma un processo mobile e dinamico, un modello di identità molteplice, che mantiene le proprie caratteristiche pur mutando di continuo in rapporto con l'altro, e pur mantenendo sempre elementi di dissonanza e di conflitto<sup>39</sup>.

---

<sup>31</sup> Ivi, pp. 150-151.

<sup>32</sup> P. Calegari (1999), *Il muro del pregiudizio. Letture in tema di ecologia della mente*, Liguori, Napoli, pp. 41-42.

<sup>33</sup> Ivi, p. 171.

<sup>34</sup> R. Brown (2010), *Psicologia del pregiudizio*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2013, p. 39.

<sup>35</sup> Ivi, pp. 39-40.

<sup>36</sup> Cfr. M. Piattelli Palmarini (1994), *L'illusione di sapere. Che cosa si nasconde dietro i nostri errori*, Mondadori, Milano.

<sup>37</sup> J. Kristeva (1988), *Stranieri a sé stessi*, Feltrinelli, Milano, 1990.

<sup>38</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., p. 31.

<sup>39</sup> L. Barlaam (2009/2010). *Umbra, spectrum, speculum. Le immagini sulla soglia*, in <[www.aracne-rivista.it/Umbra,%20spectrum,%20speculum.ok.pdf](http://www.aracne-rivista.it/Umbra,%20spectrum,%20speculum.ok.pdf)>, pp. 11-14.

## 2. La verità non ha sentieri: il cammino della libertà

Straniero, se passando mi incontri e desideri parlarmi,  
perché non dovresti farlo? E perché non dovrei farlo io?  
(Walt Whitman)

Il momento presente è caratterizzato da uno sguardo mondiale, soprattutto europeo, puntato sulla guerra che si sta svolgendo tra Russia e Ucraina reso più pesante dalla pandemia che abbiamo attraversato per due anni e nella quale, comunque, seppur in maniera più blanda, continuiamo a sostare. Entrambe le situazioni pongono momenti di riflessione all'essere umano, sul senso stesso dell'umanità, sulla finitudine, sicuramente anche su possibili vite in un "altrove" dopo la morte, sulle ideologie, sulla stessa fede e, da un'angolazione più strettamente pedagogico-educativa, su quali siano i nuovi profili delle relazioni che intercorrono tra gli attori sociali che vivono il quotidiano.

La telematica ha rimediato all'impossibilità dell'incontro in presenza, perlomeno dei "volti", anche se attraverso uno schermo, si sono potuti incontrare ma, questo, nel "silenzio più profondo dei corpi" che sono rimasti intrappolati al di sotto di una scrivania. L'invocazione, poi, a una pace che viene strumentalizzata politicamente pone gli interlocutori sociali, ancora una volta, a "barricarsi" in una precisa ideologia propagandata da questo o quel partito. Se la pedagogia deve offrire un senso critico ai fenomeni che esamina, e nello specifico deve individuare delle traiettorie che favoriscano l'integrazione, appare ovvio che è necessario non assumere prese di posizione ma attuare (e attualizzare) quegli interventi che traducano una democrazia formale in una democrazia sostanziale nell'idea di andare oltre le forme di tolleranza e innescare processi maggiormente basati sull'accettazione e sul rispetto dell'alterità. Essa, l'alterità, non è altro che lo specchio dell'identità, mi riconosco in un certo modo perché ho la possibilità di avere un confronto con l'altro, di definire me stesso attraverso la sua exteriorità. Seppur di diversi decenni addietro, l'opera "Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità" di E. Levinas appare quanto mai attuale. In quest'opera il filosofo sostiene che la nostra relazione con il mondo è un rapporto con l'Altro che la tradizione filosofica occidentale ha cercato di assimilare privandolo della sua alterità. La coesistenza umana, afferma il nostro filosofo, si radica su aspetti che nella loro delicatezza investono l'intero agire umano nella complessità dell'esistenza e, se il termine *totalità* rinvia a quella inclinazione di fondo dell'ontologia "egemonica" della filosofia occidentale che riconduce l'*essere* nell'assoluta stretta della conoscenza, che reca con sé l'idea della guerra come risoluzione di ogni confronto politico, il vocabolo *infinito* implica invece la rottura della *totalità* attraverso un impegno etico che riconosca ogni singola soggettività umana come autentica<sup>40</sup>.

L'incontro con l'altro è una condizione imprescindibile per chi abita il pianeta, «rappresenta una sfida, una opportunità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti»<sup>41</sup> e, a meno che non si viva in una condizione di solitudine e di quasi misantropia, nessuna «opera di ingegneria può escludere l'esistenza dell'Altro e il suo carattere straniero» poiché la «vera minaccia che incombe

<sup>40</sup> Cfr. E. Levinas (1961), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. Jaca Book, Milano, 1980.

<sup>41</sup> A. Portera (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 2019, vol. 17, n. 2, p. 5.

sull'umanità di oggi non è la guerra, è questa disperata aridità, questo arresto di sviluppo. Il vero pericolo dell'umanità è il vuoto delle anime»<sup>42</sup>. Da qui il richiamo a un'educazione che, se per certi versi può apparire sbiadita, avvilita, smarrita, sfinita<sup>43</sup>, per altri può ancora assumere le sembianze di un'indocilità «impertinente, intelligente, creativa [e] se quel che ci si attende significa imparare a dire di no, sottobanco, o altrove, anche questa volta l'educazione non sarà finita [poiché] l'educazione indocile è autodisciplina dell'imparare a essere indisciplinati»<sup>44</sup>; in tal senso, occorre dire di no a sistemi omologanti e massificanti che tendono a riprodurre schemi di pensiero consolidati per annebbiare, offuscare, intorpidire, anestetizzare l'essere umano che, invece, indirizzato su una nuova prospettiva assiologica, potrebbe comprendere che la libertà «non è affatto l'arbitrio, né il dispiegamento della volontà individuale, ma la solidarietà [...]. Nessuno si può salvare da solo [...], la libertà senza fratellanza è una parola vuota»<sup>45</sup>. D'altra parte, cediamo sotto la zavorra della libertà poiché essa

è il luogo elettivo dell'angoscia di fronte al dilemma della scelta. Non posso liberarmi dalla responsabilità della scelta, non posso sottrarmi al suo peso. Anche se scelgo di non scegliere, questa opzione resterà sempre espressione di una scelta singolare [...]. La vita umana [è] lacerata dalla libertà. *È aspirazione alla libertà e, al tempo stesso, angoscia di fronte alla libertà*; è spinta a essere radicalmente libera e, al tempo stesso, è spinta a evitare la vertigine della libertà, a sabotare la propria libertà<sup>46</sup>

Se, infatti, seguiamo le riflessioni di Jiddu Krishnamurti, possiamo intuire che i nostri comportamenti sono dettati da un conformismo sociale dentro il quale siamo nati e vissuti, accettiamo modelli di comportamento in base al nostro credo religioso, alla nostra "fede" politica, osserviamo gli altri per comprendere se la nostra azione sia reputata giusta o errata, nel tentativo di essere parte integrante di quel sistema, di quella società, di quella comunità che, in realtà, meccanizza non solo il nostro comportamento ma anche il nostro pensiero. Siamo, in effetti, il frutto di influenze, non c'è nulla di originale in noi, di intatto e, per svestire l'esistenza dalla competizione, dall'ansia, dal timore, è necessario avvicinarci all'altro in modo diverso, con un approccio che non parta più dall'esterno, cioè l'accettazione della realtà data da un altro, dove fama, prestigio, successo, potere sono le parole-chiave, in verità, che alimentano odio, antagonismo, brutalità, ma dal nostro *centro*, dalle scelte che compiamo, poiché ogni percorso che ci viene proposto per aderire a questa o quella verità è sempre parziale: *la verità non ha sentieri*, è questa la bellezza della verità, e la si può solo comprendere se si sa come guardare alla propria vita<sup>47</sup>, senza alcun filtro proposto da alcuno, in modo *libero*, poiché il «desiderio di erranza è desiderio di libertà, desiderio del viaggio, dell'avventura, del superamento del confine»<sup>48</sup> che non è solo uno spazio fisico ma anche psicologico e, soprattutto, simbolico, dove accoglienza, ospitalità, empatia, ascolto prendono vita nei gesti e nelle azioni che singolarmente ognuno di noi compie

---

<sup>42</sup> M. Montessori (1964), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, p. 62.

<sup>43</sup> Cfr. D. Demetrio (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>44</sup> Ivi, pp. 150-151.

<sup>45</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., p. 15.

<sup>46</sup> Ivi, pp. 100-101.

<sup>47</sup> J. Krishnamurti (1973), *Libertà dal conosciuto*, Astrolabio Ubaldini, Roma, pp. 2-8.

<sup>48</sup> M. Recalcati (2020), *La tentazione del muro...*, cit., p. 25.

nella vita e che, mi piace ricordarlo, trovano eco nell'esistenza e nella condotta del prof. Otto Filtzinger.

### Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2016), *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola* in «*Studium Educationis*», XVII, 2016, n. 1, pp. 71-86.
- Allport G. (1954), *La natura del pregiudizio*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Balbo L. - Manconi L. (1993), *I razzismi possibili*, Universale economica Feltrinelli, Milano.
- Barlaam L. (2009/2010), *Umbra, spectrum, speculum. Le immagini sulla soglia*, in <[www.aracne-rivista.it/Umbra,%20spectrum,%20speculum.ok.pdf](http://www.aracne-rivista.it/Umbra,%20spectrum,%20speculum.ok.pdf)>.
- Bauman Z. - Portera A. (2021), *Educazione e identità interculturale: dialogo tra Agostino Portera e Zygmunt Bauman*, Routledge, Londra.
- Brown R. (2010), *Psicologia del pregiudizio*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2013.
- Buiatti M. (2004), *Il benevolo disordine della vita. La diversità dei viventi fra scienza e società*, Utet libreria, Torino.
- Calegari P. (1999), *Il muro del pregiudizio. Letture in tema di ecologia della mente*, Liguori, Napoli.
- Cavalli-Sforza L. – Piazza F.A. (1996), *Razza o pregiudizio? L'evoluzione dell'uomo fra natura e storia*, Einaudi scuola, Milano.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla* Raffaello Cortina, Milano.
- Dobzhansky T. (1962), *L'evoluzione della specie umana*, tr. it. Einaudi, Torino, 1965.
- Filtzinger O. - Sirna C. (1993) (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Junior, Bergamo.
- Fiorucci M. (2021), *Socializzare per e in una società aperta*, in A. Mariani (2021) (a cura di), *La relazione educativa*, Carocci, Roma, pp. 105-121.
- Jung C.G. (1951), *Aion*, in «*Opere*», vol. 9/2, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1982.
- Krishnamurti J. (1973), *Libertà dal conosciuto*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- Kristeva J. (1988), *Stranieri a sé stessi*, Feltrinelli, Milano, 1990.
- Levinas E. (1961), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. Jaca Book, Milano, 1980.
- Maslow A. (1954), *Motivazione e personalità*, tr. it. Armando, Roma, 2010.
- Piattelli Palmarini M. (1994), *L'illusione di sapere. Che cosa si nasconde dietro i nostri errori*, Mondadori, Milano.
- Montessori M. (1964), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano.
- Portera A. (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «*Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*», 2019, vol. 17, n. 2, pp. 1-18.
- Recalcati M (2020), *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*, Feltrinelli, Milano.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza. Roma-Bari.
- Remotti F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari.

- Remotti F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Roma-Bari.
- Sayad A. (1999), *Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- C. Sirna - R.G. Romano (2019), *Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione* in «Quaderni di intercultura», XI, 2019, pp. 267-276.
- Sirna C. (2009), *Editoriale. Per un dialogo interculturale* in «Quaderni di intercultura», I, 2009, pp. 1-4.
- Taguieff P. A. (1997), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Tajfel H. (1981), *Gruppi umani e categorie sociali*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1985.
- Vygotskij L. (1934), *Pensiero e linguaggio*, tr. it. Giunti, Firenze, 2007.

## FAMIGLIE IMMIGRATE CON FIGLI DISABILI: IL RUOLO DELLA CONSULENZA PEDAGOGICA

Karin Bagnato\*

In tutte le famiglie, indipendentemente dalla cultura di appartenenza, la nascita di un figlio si configura come un avvenimento felice che modifica gli equilibri interni della coppia. Non sempre, però, tale evento fa immaginare orizzonti sereni, quest'ultimi a volte, possono essere oscurati da angosce, stress e sensazioni negative generate, ad esempio, dalla nascita di un figlio disabile.

Ciò è tanto più vero per le famiglie immigrate a causa della transizione psico-culturale dovuta all'esperienza migratoria che porta tali famiglie a vivere una condizione di doppia vulnerabilità: immigrazione e disabilità.

Obiettivo del presente lavoro è di sottolineare l'importanza di supportare le famiglie immigrate con figli disabili con peculiari azioni educative al fine di aiutarle a creare nuove relazioni educative e sostenerle nello sviluppo e nel potenziamento di risorse e competenze specifiche. Da questo punto di vista, la consulenza pedagogica rappresenta uno degli strumenti più importanti tra le differenti e molteplici azioni formative che il pedagogo può attivare nei vari servizi educativi per la famiglia.

*In all families, regardless of the culture they belong to, the birth of a child is configured as a happy event that changes the internal balance of the couple. However, this event does not always make us imagine serene horizons, the latter at times can be obscured by anguish, stress and negative feelings generated, for example, by the birth of a disabled child.*

*This is all the truer for immigrant families due to the psycho-cultural transition due to the migratory experience that leads these families to experience a double vulnerability: immigration and disability.*

*The aim of this work is to emphasize the importance of supporting immigrant families with disabled children with specific educational actions in order to help them create new educational relationships and support them in the development and strengthening of specific resources and skills. From this point of view, educational counselling represents one of the most important tools among the different and multiple training actions that the pedagogue/educator can activate in the various educational services for the family.*

**Parole-chiave:** famiglie, immigrazione, disabilità, vulnerabilità, consulenza pedagogica

**Keywords:** families, immigration, disability, vulnerability, educational counselling

---

\* Karin Bagnato è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

## 1. Famiglie e disabilità

In tutte le famiglie, indipendentemente dalla cultura di appartenenza, la nascita di un figlio si configura come evento felice che, tuttavia, modifica gli equilibri interni della coppia.

Tantissime persone nel mondo sono diventate genitori e ogni volta questo avvenimento assume un significato inedito ed esclusivo. Ciò perché la nascita di un figlio determina tutta una serie di emozioni, stati d'animo e sensazioni particolari ed irripetibili<sup>1</sup>. Diventare genitori implica anche il dover fronteggiare una moltitudine di mutamenti relativi a se stessi, alla coppia e alla famiglia d'origine<sup>2</sup>.

I cambiamenti che riguardano se stessi fanno riferimento all'affiorare di nuove responsabilità poiché i futuri genitori non potranno più tenere conto solo delle loro esigenze e dei loro bisogni, ma anche di quelli del nuovo arrivato che dipenderà totalmente da loro. Anche il rapporto di coppia si modificherà poiché da diadico diventerà triadico; per di più, l'arrivo del figlio renderà la relazione di coppia sempre più complessa in quanto si dovrà avere la capacità di muoversi lungo un continuum ai cui estremi vi è, da un lato, *l'essere coppia* e, dall'altro, *l'essere genitori*. Infine, dovranno essere rimodulati anche gli assetti relazionali con la propria famiglia d'origine poiché, a questo punto, non si è più solo figli, ma anche genitori<sup>3</sup>.

Non sempre, però, la nascita di un figlio fa immaginare orizzonti sereni e tranquilli, quest'ultimi a volte, possono essere oscurati da ansia, stress e sensazioni negative. Può capitare che la coppia sia travolta da un turbinio di inquietudini e preoccupazioni che possono sfociare in emozioni e sentimenti negativi o anche in un aumento della vulnerabilità psicologica.

Una situazione che può generare un incremento della fragilità psicologica ed emotiva, così come alti livelli di stress è la nascita di un figlio con disabilità che, difatti, potrebbe essere considerato come un avvenimento inaspettato capace di generare crisi e sofferenze nell'intera rete familiare<sup>4</sup>.

È come se si verificasse una perdita, un lutto che deve essere elaborato. I genitori all'improvviso si trovano a fronteggiare una situazione che non avevano preso in considerazione e che altera gli equilibri interni della famiglia in senso stretto e l'intero sistema familiare poiché è una condizione che, spesso, disattende aspettative e desideri e che determina la perdita di qualcosa che non è, ma che poteva essere<sup>5</sup>. La mancata

---

<sup>1</sup> E. Musi (2014), *Dare alla luce. Nascere come genitori*, in L. Pati (2014) (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 163-177; C. Cabas – M. Mondo – C. Sechi (2020), *Diventare, non diventare genitori*, Arkadia, Cagliari.

<sup>2</sup> T. Marchetti (2012), *La nascita del padre tra biologia e psicologia paternità problematiche: la storia di Milo*, in «Psico-Pratika», 2012, n. 73, pp. 1-15; S. Bydlowski (2021), *Inquietante estraneità e diventare genitori*, in «Interazioni: clinica e ricerca psicoanalitica su individuo-coppia-famiglia», 2021, n. 53(1), pp. 100-111.

<sup>3</sup> D. Mauri (2021), *Diventare genitori è credere nel futuro, ma per noi è anche ricucire il passato: questioni aperte nello studio delle rappresentazioni di mamme e papà care experienced nel contesto italiano*, in «Rivista di Servizio Sociale», 2021, LXI, n. 1, pp. 32-45.

<sup>4</sup> N. Pavesi (2017), *Disabilità e Welfare nella società multiemica*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>5</sup> A.M. Sorrentino (2006), *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Raffaello Cortina, Milano; E. Zanfroni (2021), «Cambio di destinazione»: quando la famiglia incontra la disabilità, in G. Amatori - S.

felicità e soddisfazione di avere un figlio “sano e bello” combinata alla connotazione sociale negativa ad esso attribuita, determinano una compromissione delle capacità e competenze genitoriali<sup>6</sup>.

Generalmente, le famiglie tendono a gestire privatamente la disabilità mediante un complesso processo di accettazione/rifiuto che è in continua evoluzione. Esse, infatti, sono obbligate a dare un nuovo ordine alle cose, ad attribuire un senso all’evento e a cercare di comprendere perché quella situazione sia accaduta proprio a loro<sup>7</sup>.

L’arrivo di un figlio disabile porta con sé una condizione di destabilizzazione che sconvolge l’intera struttura familiare a livello cognitivo, emotivo e comportamentale e che genera reazioni di tipo disfunzionale.

In una prima fase, la nascita di un figlio disabile e la piena percezione dell’evento, possono generare nella famiglia un forte stato di vulnerabilità e di stress che ne inficia la funzione principale, ovvero, quella di costruzione degli equilibri emozionali del bambino, della fiducia di base, del senso dell’identità e dell’autonomia<sup>8</sup>. Ciò determina sia un blocco delle spinte positive/reattive sia un’alterazione dei vissuti interni alla famiglia.

In un secondo momento, la crisi iniziale può sfociare nel rifiuto della disabilità o in una tendenza ad accettare la nuova situazione in modo passivo o, ancora, in una reazione attiva all’evento<sup>9</sup>.

La negazione della disabilità, spesso, porta i genitori a crearsi delle aspettative vaghe, generiche e tendenti a sovrastimare le effettive potenzialità del figlio. Al contrario, la rassegnazione si esplica nel convincimento che un miglioramento sia poco probabile, mentre un suo peggioramento sia altamente plausibile. Naturalmente tutto ciò si ripercuote sulla coppia a livello motivazionale, cognitivo e affettivo-emotivo.

Alla forte crisi iniziale i genitori potrebbero rispondere anche con una reazione attiva all’evento. Nonostante l’impatto iniziale traumatico, con il passare del tempo si accetta la disabilità e si cercano le soluzioni più adatte ad affrontarla, pur riconoscendo che questa può permanere per tutta la vita.

Nel tempo, quindi, e con gli aiuti più idonei e funzionali, la famiglia è in grado di fronteggiare il nuovo evento e di giungere a più efficaci modalità di adattamento tendenti a ridefinire ruoli, funzioni, scopi, nuove forme di organizzazione e nuovi stati di benessere. Tali riadattamenti si manifestano in ogni famiglia in misura e in tempi

---

Maggionini (2021) (a cura di), *Pedagogia Speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Pearson Italia, Milano-Torino.

<sup>6</sup> M. Migliore (2010), *Il processo di accettazione del figlio con disabilità*, in «Psicoterapeuti In-Formazione», 2010, n. 6, pp.15-31; D. Chiusaroli (2022), *Famiglia e disabilità: dinamiche e criticità*, in «MeTis – Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 2022, n. 12(1), pp. 99-114.

<sup>7</sup> M. Manetti - M. Zanobili – M.C. Usai (2002), *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento; L. Lepore (2012), *I focus con le famiglie: madri alla ricerca “del senso del male”*, in S. Mei (2012) (a cura di), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l’inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Centro RI.e.Sco, Bologna, pp. 59-72; E. Micalizzi – F. Succu (2021), *Disabilità e maternità: quanto influisce la disabilità nella valutazione delle competenze genitoriali?*, in «Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia», 2021, n. 4, pp. 106-114.

<sup>8</sup> E. H. Erickson (1980), *Identity and the life cycle*, Norton, New York.

<sup>9</sup> P. Crispiani (2008), *Pedagogia clinica della famiglia con handicap. Analisi e strumenti professionali*, Junior, Parma.

diversi e sono possibili solo se si è fermamente convinti che una crisi non è che un momento transitorio e risolvibile<sup>10</sup>.

## 2. Immigrazione e disabilità: una doppia condizione di vulnerabilità

Da quanto detto si evince, quindi, che la nascita di un figlio con disabilità determina inevitabilmente una ridefinizione degli equilibri intrafamiliari e ciò è tanto più vero nel caso di famiglie immigrate a causa della transizione psico-culturale dovuta all'esperienza migratoria<sup>11</sup>.

In particolare, la famiglia immigrata con un figlio disabile cerca in tutti i modi di gestire il distacco affettivo, di fronteggiare l'inserimento nel nuovo contesto e porta con sé anche aspettative spesso deluse rispetto a una possibile *guarigione* del proprio figlio nel Paese ospitante<sup>12</sup>. Tale situazione viene indicata da Moro<sup>13</sup> come *sindrome dell'esiliato*, proprio a denotare quel senso di disorientamento, d'abbandono e d'impotenza percepito e vissuto da molti immigrati. L'esiliato è come un acrobata che si muove senza rete e la rete rappresenta quel sistema affettivo e di produzione simbolica condivisa che non ha più senso nel nuovo contesto<sup>14</sup>.

Per molti genitori immigrati è particolarmente difficile accettare la disabilità del figlio perché questa va ad incidere profondamente sul tanto desiderato progetto di miglioramento della propria vita che ha avuto inizio proprio con il processo migratorio, insabbiando l'idea che nel Paese ospitante tutto sarebbe andato meglio. La presenza, quindi, di un figlio con disabilità destabilizza il progetto migratorio e rende difficoltosa la ricerca di soluzioni adeguate. Se, infatti, nel loro Paese di origine le famiglie

---

<sup>10</sup> H.I. McCubbin - A.E. Cauble - J.M. Patterson (1982), *Family stress, coping and social support*, C.C. Thomas Publisher, Springfield (Illinois); S. Karande - S. Kulkarni (2009), *Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability*, in «Journal of Postgraduate Medicine», 2009, n. 55, pp. 97-103; A. Incerti - F. Cimorelli - F. Rossi - G. Maslovaric - F. Fiore (2020), *Affrontare il trauma per gestire la disabilità: risultati preliminari di un intervento di gruppo per genitori*, in «Quaderni di Psicoterapia Cognitiva», 2020, n. 46(1), pp. 69-85.

<sup>11</sup> M.R. Moro (2007), *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*, Odile Jacob, Paris; M.R. Moro (2008), *Manuel de psychiatrie transculturelle*, Actes Sud, Paris; M.R. Moro (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, tr. it. FrancoAngeli, Milano, 2005; M. Martin-Cano - C. Sampedro-Palacios - A. Ricoy-Cano - Y. De La Fuente-Robles (2020), *Superdiversity and disability: Social changes for the cohesion of migrations in Europe*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 2020, n. 17, p. 6460; M. Colombo, C. Tarantino, P. Boccagni (2022), *Introduzione. Disabilità e migrazione. Gli studi in Italia*, in «Mondi Migranti», 2022, n. 3, pp. 9-25.

<sup>12</sup> A. Goussot (2009), *Famiglie immigrate e disabilità*, in M. Pavone (2009) (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, pp. 125-148; R. Caldin (2012), *Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze*, in M. Contini (2012) (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, pp. 235-246; E. Bini (2022), *Disabilità, genitori e siblings con background migratorio. Dinamiche socioculturali e prospettive inclusive*, in «Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche», 2022, n. 20(2), pp. 53-61.

<sup>13</sup> M.R. Moro (2001), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, tr. it. Cortina, Milano, 2002.

<sup>14</sup> A. Goussot (2011), *Disabilità, rappresentazioni e mondi culturali*, in «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», 2011, n. 9(1), pp. 11-26; R. Caldin (2012) (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Liguori Editore, Napoli; F. Marone - F. Buccini (2020), *Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione*, in «Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, n. 18, pp. 97-111.

avrebbero potuto avere maggiori strumenti per affrontare la condizione legata alla disabilità, nel Paese ospitante percepiscono maggiormente la mancanza di un quadro culturale condiviso per interpretare il significato della disabilità, ma anche di una vasta rete di supporto nelle pratiche quotidiane di presa in carico del figlio<sup>15</sup>. In particolare, Lepore sottolinea come la maggior parte delle volte siano le madri a dover gestire quasi totalmente la condizione di disabilità del figlio perché i padri sono assorbiti dal lavoro e, quindi, assenti dalla famiglia. In questa situazione di solitudine, le madri spesso riescono a dare un senso al loro dolore rivolgendosi a divinità attraverso una profonda fede religiosa che non rappresenta soltanto un rifugio spirituale, ma anche una precisa spinta ad affrontare la quotidianità.

Un quadro complessivo sulle problematiche dei genitori immigrati con figli con disabilità<sup>16</sup> si evince anche da alcune ricerche condotte sul territorio nazionale, tra queste:

- quelle condotte dall'associazione *Anfass* di Milano nell'anno 2007 e dai Centri di Documentazione sulla Disabilità della Regione Emilia Romagna in collaborazione con l'università di Bologna nell'anno 2012 che si sono focalizzate sul ruolo preminente della madre nella cura del figlio disabile. Le indagini sottolineano come le madri riscontrano notevoli difficoltà d'integrazione nel contesto di vita e la necessità di avere reti sociali di supporto e di amicizia.
- quella svolta dall'associazione *L'Abilità* e dal Comune di Milano negli anni 2007-2009 all'interno del "Progetto Nemo" che si è focalizzata sulle difficoltà incontrate dai genitori immigrati di bambini disabili. Lo studio rileva come sia molto forte tra le famiglie immigrate il senso di delusione delle aspettative di una vita migliore ricercate attraverso il progetto migratorio, quando devono confrontarsi con la disabilità del figlio.
- la ricerca-azione realizzata da ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità) per il "Progetto Semina" che mette in evidenza come la solitudine sia dovuta sia alla mancanza di relazioni esterne al proprio nucleo, sia a difficoltà di comunicazione. Si tratta, infatti, di famiglie sole che, a causa delle difficoltà linguistiche e del senso di vergogna e di fragilità percepito, non hanno modo di conoscere né altre famiglie presenti sul territorio né i servizi sociosanitari a loro disposizione.

Da quanto detto emerge che la relazione immigrazione-disabilità è qualcosa di molto complesso che richiede differenti momenti di riflessione che si concretizzano su livelli di macro e micro-analisi<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> L. Lepore (2012), *I focus con le famiglie: madri alla ricerca "del senso del male"*, cit.; F. Crivellaro (2021), *Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», 2021, n. 23(2), pp. 1-18.

<sup>16</sup> G.G. Valtolina (2010) (a cura di), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano; R. Caldin - D. Argiropoulos - R. Dainese (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2010, n. 5(1), pp. 1-38.

<sup>17</sup> C. Martinazzoli (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, FrancoAngeli, Milano; Y. El-Lahib - S. Wehbi (2012), *Immigration and disability: Ableism in the policies of the Canadian state*, in «International Social Work», 2012, n. 55 (1), pp. 95-108.

La macro-analisi permette di comprendere come la famiglia immigrata interpreta la disabilità sulla base della cultura di appartenenza, mentre la micro analisi permette di cogliere molteplici aspetti, siano essi interni alla famiglia (ad es., la relazione genitori immigrati-figlio disabile in assenza di una rete familiare di sostegno) o esterni (ad es., rapporto famiglia immigrata-istituzioni).

Analizzare le dinamiche relazionali interne ed esterne alla famiglia immigrata con figlio disabile diventa fondamentale poiché il bagaglio culturale di appartenenza influenza inevitabilmente il loro modo di accettare e vivere sia la condizione di disabilità sia il percorso di diagnosi, ma anche gli interventi educativi e riabilitativi loro proposti.

Ulteriore aspetto da non trascurare è il periodo d'insorgenza della disabilità all'interno della famiglia immigrata.

La disabilità può sopraggiungere quando si è ancora nel Paese di origine e diventare, quindi, una sorta di motore che avvia il progetto migratorio al fine di migliorare le condizioni di salute del proprio figlio. In alcuni casi, la famiglia potrebbe anche decidere di lasciare il proprio Paese proprio per allontanarsi da un contesto in cui la disabilità non viene accettata e tutelata<sup>18</sup>.

La disabilità potrebbe anche sopraggiungere nel Paese di origine dopo che la coppia ha deciso di intraprendere il progetto migratorio e ciò potrebbe portare ad una sua interruzione o ad un suo posticipo proprio per il timore di vivere una condizione nuova e destabilizzante in un contesto in cui si è privi della propria rete di sostegno familiare e sociale<sup>19</sup>.

Infine, la disabilità potrebbe sopraggiungere quando la coppia è già nel Paese ospitante e ciò, come detto in precedenza, potrebbe mettere in crisi il progetto migratorio e rendere difficoltosa l'identificazione di soluzioni funzionali. Se, infatti, nel Paese di origine la coppia avrebbe avuto a disposizione maggiori strumenti per fronteggiare la condizione di disabilità, nel nuovo Paese viene meno sia un quadro culturale condiviso per interpretare la disabilità, sia la propria rete di sostegno familiare e sociale.

### 3. La consulenza pedagogica a supporto delle famiglie immigrate con figli disabili

Tutto quello che le famiglie immigrate con figli disabili portano con sé è un *materiale* ricco di significati da ascoltare, *osservare* e esaminare perché può fornire

---

<sup>18</sup> D. Argiropoulos (2009), *Disabilità e immigrazione*, Atti del VII Convegno Internazionale: La Qualità dell'integrazione scolastica, data 13-15 novembre 2009, Erickson, Trento; E. Bini (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema sociosanitario e scolastico italiano*, in «Culture e Studi del Sociale», 2017, n. 2, pp. 203-211; E. Bini (2018), *Accogliere famiglie con bambini disabili in contesti migratori. Scenari inclusivi a Bologna*, in «REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 2018, n. 26(52), pp. 209-222.

<sup>19</sup> G. Herrera - M.C. Carrillo (2010), *Trasformazioni familiari nell'esperienza migratoria ecuadoriana. Uno sguardo dal contesto di partenza*, in «Mondi Migranti», 2010, n. 3, pp. 63-84.

indizi utili a comprendere i loro vissuti e facilitare, così, l'entrare in contatto con sistemi familiari contraddistinti da significati diversi<sup>20</sup>.

È essenziale tenere in considerazione che relazionarsi con famiglie immigrate che hanno figli disabili vuol dire, innanzitutto, riflettere sulla loro doppia condizione di vulnerabilità: migrazione e disabilità. Ciò significa prestare attenzione a come il fattore migrazione possa contribuire sia all'attribuzione di significato della condizione di disabilità sia allo sviluppo e al consolidamento di alcune idee e pratiche che costituiscono le uniche griglie di lettura che gli immigrati hanno a disposizione per dare senso alla condizione che vivono<sup>21</sup>.

Partendo da questi presupposti, si rivela fondamentale supportare la genitorialità attraverso peculiari azioni educative indirizzate ad aiutare la coppia immigrata con figlio disabile a creare nuove relazioni educative e sostenerla nello sviluppo e nel potenziamento di risorse e competenze specifiche.

Il costrutto di base è quello del *prendersi cura* di queste famiglie promuovendo e rafforzando molteplici e differenti abilità, competenze e capacità al fine di ottimizzare e valorizzare le risorse interne ad esse e incoraggiare una *genitorialità responsabile e riflessiva*.

Da questo punto di vista, la consulenza pedagogica costituisce uno degli strumenti più importanti tra le differenti e molteplici azioni formative che il pedagogista può attivare nei vari servizi educativi per la famiglia.

Le pratiche di *educazione alla genitorialità responsabile e riflessiva* rappresentano una strategia formalizzata e intenzionale, funzionale a potenziare le competenze di padri e madri in termini di genitorialità. Queste dovrebbero indirizzare i genitori verso una maggiore consapevolezza critica del proprio ruolo e favorire la promozione del benessere psicologico e relazionale dell'intero nucleo familiare<sup>22</sup>.

Macro-obiettivo della consulenza pedagogica è di affinare le potenzialità della coppia e di porsi come uno spazio di ascolto attivo e di analisi approfondita della sofferenza al fine di poter elaborare percorsi che tengano conto della specificità dei contesti<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> L. Lepore (2012), *Per uno sguardo antropologico alla disabilità: i minori disabili stranieri*, in S. Mei (a cura di), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, op. cit., pp. 19-25.

<sup>21</sup> C. Gozzoli - C. Regalia (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna; A. Goussot (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2010, n. 5(1), pp.1-21; R. Caldin - I. Traina (2014), *Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background*, in D. Kutsar - H. Warming (2014) (Eds.), *Children and Non-Discrimination. An Interdisciplinary Textbook*, CREAN, University Press of Estonia, pp. 173-188; V. Pennazio - S. Armani - A. Traverso (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2015, n. 10(1), pp. 167-182; M. Di Giacinto (2017), *Famiglie migranti e vulnerabilità*, in M. Fiorucci - F. Pinto Minerva - A. Portera (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 320-329; A. Canevaro (2020), *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, 18(2), pp. 3-13.

<sup>22</sup> A. Gigli (2007), *Quale pedagogia per le famiglie contemporanee?*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2007, n. 2, pp. 7-17.

<sup>23</sup> S. Negri (2014), *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma; P. Perillo - M. Taraschi (2019), *Genitorialità e responsabilità parentale. Il contributo della consulenza educativa*, in «La Famiglia», 2019, n. 53/263, pp. 303-327.

Il modello teorico di riferimento è quello dell'*empowerment*, un processo di crescita centrato sui valori di emancipazione del soggetto e orientato a promuovere la capacità individuale di praticare un controllo attivo sulla propria vita. Le azioni focalizzate sull'*empowerment* sono indirizzate allo sviluppo e al potenziamento di tutte quelle competenze funzionali alla gestione di esperienze e/o situazioni nuove e complesse che presuppongono idonei schemi cognitivi di interpretazione e nuove strategie di problem-solving.

In particolare, la consulenza pedagogica a supporto di genitori immigrati con figlio disabile permetterà loro di *leggere* le cose con occhi diversi, di avere una maggiore conoscenza di sé e di avere consapevolezza dei propri condizionamenti interni ed esterni al fine di poter divenire protagonisti della propria esistenza. Il compito del consulente pedagogico sarà, quindi, quello di avviare un processo di chiarificazione che tiri fuori le dinamiche emotive e relazionali, che faccia divenire i genitori aperti al cambiamento e che incoraggi un'esplicitazione delle relazioni educative alla luce dei bisogni emergenti<sup>24</sup>. Tale processo dovrà attuarsi senza che il professionista indichi o prescriva i propri valori, ma solo incoraggiando e indirizzando verso scelte calibrate che prendano in considerazione le risorse proprie della famiglia.

Il consulente pedagogico non fornirà, dunque, soluzioni preconfezionate, ma sosterrà il processo di crescita dei genitori immigrati con figli disabili e li agevolerà nell'acquisizione di tutti quegli strumenti cognitivi, emotivi e comportamentali utili a realizzare un cambiamento su se stessi e per interpretare in modo diverso la condizione di disabilità che stanno vivendo<sup>25</sup>. Ovvero, faciliterà il riconoscimento della via per modificare costruttivamente la loro esperienza, adoperando le proprie risorse personali e manifestando una maggiore sensibilità al cambiamento.

Per raggiungere tali risultati, il consulente dovrà organizzare un setting in cui i problemi possano essere dibattuti, spiegati e compresi dai genitori in stato di sofferenza perché solo nel momento in cui questi si percepiranno accolti, accettati e compresi effettueranno quel processo interiore di chiarificazione necessario per poter attuare un cambiamento autentico e di lunga durata.

Inoltre il setting, interpretato come spazio fisico e clima relazionale, dovrà incoraggiare l'affiorare di contenuti dolorosi affinché la sofferenza possa essere accolta ed elaborata. Ciò è particolarmente importante perché riflettere all'interno di uno *spazio* protetto agevola il riconoscimento e la verbalizzazione emotiva e il racconto del faticoso vivere quotidiano assume così un suo valore<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> D. Simeone (2004), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano; A. Aluffi Pentini (2017), *La consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti multiculturali*, in «I problemi della Pedagogia», 2017, n. 63(2), pp. 251-265; E. Bini (2020), *La presa in carico dei bambini disabili provenienti da contesti migratori. Cura educativa e relazione con le famiglie*, in «Journal of Health Care Education in Practice», 2020, n. 2(1), pp. 99-105; A. Aluffi Pentini – F. Giannaccolo (2020), *La Consulenza Pedagogica come strumento di personalizzazione degli interventi per soggetti migranti con disabilità*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, n. 18(2), pp. 112-124; M. G. Simone (2020), *Scuola e famiglia del bambino di origine immigrata, portatore di disabilità. Prove di dialogo e di alleanza educativa*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2020, n. 2, pp. 459-470.

<sup>25</sup> K. Bagnato (2018), *Aspetti pedagogico-educativi del processo di consulenza*, in «Nuovi Orizzonti», 2018, X, pp. 4-11.

<sup>26</sup> P. Scalari (2006), *La consulenza educativa e l'esperienza dei Centri età evolutiva di Venezia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2006, n. 1, pp. 64-77.

Il consulente dovrà supportare la famiglia immigrata con figlio disabile trovando il giusto equilibrio tra l'esserci e il non esserci. Dovrà manifestare la sua *presenza*, *pazienza*, *attesa*, *empatia*, *guidance*, *investimento emotivo-effettivo*, ma anche *“assenza”* [...] *intesa come passività attiva che consente di “mettersi da parte” per non forzare eccessivamente il corso delle cose e, comunque, per consentire all'altro margini di esperienza autentica garanti di “ulteriori imprevisti”*<sup>27</sup>.

Il raggiungimento di tali obiettivi potrebbe anche essere favorito dal ricorso all'approccio narrativo-biografico che ben si presta a setacciare il vissuto soggettivo e la dimensione relazionale del quotidiano.

Raccontare significa assumere un determinato punto di vista e dare senso a episodi, eventi e persone dentro uno *spazio* che ha una sua veridicità, coerenza e direzione. Esplicitare i propri pensieri consente di accostarsi meglio alla risoluzione dei problemi. La narrazione, infatti, dà ordine al pensiero perché si ritorna sull'esperienza al fine di ricevere un feedback, acquisire nuove informazioni e riprogettare<sup>28</sup>.

Generalmente il metodo narrativo-biografico parte dal racconto della persona su un tema *dominante*. Nel caso di famiglie immigrate con figli disabili, ad esempio, si potrebbe partire da ciò che i genitori percepiscono in termini di preoccupazione, ansia, fragilità umorale, disagio psicologico, stato di inadeguatezza, ecc. Tutto questo al fine di arrivare pian piano alla co-costruzione di un tema *alternativo* in cui si conquista un'inedita visione nei confronti del problema e si avvia il processo di cambiamento. In altre parole, si cerca di favorire l'esternazione dei vissuti, delle riflessioni e delle motivazioni che hanno guidato i genitori immigrati con figli disabili nelle loro azioni al fine di individuare possibili malesseri nascosti o difficoltà di vario genere e potersi, così, avviare verso il cambiamento.

#### 4. Conclusioni

Progettare e realizzare interventi educativi a supporto delle famiglie immigrate con figli disabili è assolutamente necessario perché tali azioni consentono di comprendere la sofferenza e il disagio che si celano all'interno di esse e supportano il processo di ri-strutturazione di quest'ultime, dando loro la possibilità di conquistare una maggiore consapevolezza di sé, di analizzare le proprie motivazioni e di coordinare positivamente la propria azione educativa.

Da questo punto di vista, la consulenza pedagogica avvalorava l'idea di predisporre dei luoghi d'incontro che aiutino le famiglie immigrate a riflettere sulla propria esperienza di genitori con figlio disabile al fine di riuscire ad accettare l'unicità di quest'ultimo, di dare il giusto significato alla condizione di disabilità e riuscire, così, ad assolvere quelli che sono i loro compiti educativi<sup>29</sup>.

È evidente, quindi, che la consulenza pedagogica rappresenta un valido strumento di supporto ai processi riflessivi del pensarsi genitori di un figlio disabile e si palesa come un'attività di educazione degli adulti che fornisce la possibilità di analizzare, svelare e rendere evidenti schemi di pensiero e di azione educativa inediti.

---

<sup>27</sup> A. Michelin Salomon (2007), *Snodi e riflessioni di pedagogia*, Samperi editore, Messina, p. 24.

<sup>28</sup> K. Bagnato (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma.

<sup>29</sup> F. Berto - P. Scalari (2008), *ConTatto. La consulenza educativa ai genitori*, La Meridiana, Molfetta.

La consulenza pedagogica si configura, ancora, come un'attività di sostegno ad una relazione educativa che manifesta sintomi di disfunzionalità e in cui il professionista interviene, temporaneamente, al fine di promuovere il management delle problematiche inerenti all'essere genitori immigrati di figli con disabilità attraverso azioni che trasformino consapevolmente le rappresentazioni che la famiglia immigrata ha di sé, della disabilità, del suo ambiente e del rapporto con esso rispetto a condizioni/circostanze percepite come stressanti<sup>30</sup>.

Il suo intento è di accrescere nelle famiglie immigrate con figli disabili quelle meta-competenze che consentiranno loro di vivere la propria genitorialità in modo *responsabile e riflessivo*, così da porsi traguardi significativi rispetto al proprio orizzonte esistenziale.

### Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A. - Giannaccolo F. (2020), *La Consulenza Pedagogica come strumento di personalizzazione degli interventi per soggetti migranti con disabilità*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, n. 18(2), pp. 112-124.
- Aluffi Pentini A. (2017), *La consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti multiculturali*, in «I problemi della Pedagogia», 2017, n. 63(2), pp. 251-265.
- Argiropoulos D. (2009), *Disabilità e immigrazione*, Atti del VII Convegno Internazionale: La Qualità dell'integrazione scolastica, data 13-15 novembre 2009, Erickson, Trento.
- Bagnato K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma.
- Bagnato K. (2018), *Aspetti pedagogico-educativi del processo di consulenza*, in «Nuovi Orizzonti», 2018, X, pp. 4-11.
- Berto F. - Scalari P. (2008), *ConTatto. La consulenza educativa ai genitori*, La Meridiana, Molfetta.
- Bini E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema sociosanitario e scolastico italiano*, in «Culture e Studi del Sociale», 2017, n. 2, pp. 203-211.
- Bini E. (2018), *Accogliere famiglie con bambini disabili in contesti migratori. Scenari inclusivi a Bologna*, in «REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 2018, n. 26(52), pp. 209-222.
- Bini E. (2020), *La presa in carico dei bambini disabili provenienti da contesti migratori. Cura educativa e relazione con le famiglie*, in «Journal of Health Care Education in Practice», 2020, n. 2(1), pp. 99-105.

---

<sup>30</sup> P. Perillo (2014), *Paternalità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica*, in «Rivista Italiana di Educazione familiare», 2014, n. 2, pp. 41-64.

- Bini E. (2022), *Disabilità, genitori e siblings con background migratorio. Dinamiche socioculturali e prospettive inclusive*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2022, n. 20(2), pp. 53-61.
- Bydlowski S. (2021), *Inquietante estraneità e diventare genitori*, in «Interazioni: clinica e ricerca psicoanalitica si individuo-coppia-famiglia», 2021, n. 53(1), pp. 100-111.
- Cabas C. - Mondo M. - Sechi C. (2020), *Diventare, non diventare genitori*, Arkadia, Cagliari.
- Caldin R. - Argiropoulos D. - Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2010, n. 5(1), pp. 1-38.
- Caldin R. - Traina I. (2014), *Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background*, in D. Kutsar – H. Warming (2014) (Eds.), *Children and Non-Discrimination. An Interdisciplinary Textbook*, CREAN, University Press of Estonia, pp. 173-188.
- Caldin R. (2012) (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Liguori Editore, Napoli.
- Caldin R. (2012), *Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze*, in M. Contini (2012) (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, pp. 235-246.
- Canevaro A. (2020), *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, n. 18(2), pp. 3-13.
- Chiusaroli D. (2022), *Famiglia e disabilità: dinamiche e criticità*, in «MeTis – Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni», 2022, n. 12(1), pp. 99-114.
- Colombo M., Tarantino C., Boccagni P. (2022), *Introduzione. Disabilità e migrazione. Gli studi in Italia*, in «Mondi Migranti», 2022, n. 3, pp. 9-25.
- Crispiani P. (2008), *Pedagogia clinica della famiglia con handicap. Analisi e strumenti professionali*, Junior, Parma.
- Crivellaro F. (2021), *Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», 2021, n. 23(2), pp. 1-18.
- Di Giacinto M. (2017), *Famiglie migranti e vulnerabilità*, in M. Fiorucci - F. Pinto Minerva - A. Portera (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 320-329.
- El-Lahib Y. - Wehbi S. (2012), *Immigration and disability: Ableism in the policies of the Canadian state*, in «International Social Work», 2012, n. 55 (1), pp. 95-108.
- Erickson E.H. (1980), *Identity and the life cycle*, Norton, New York.
- Gigli A. (2007), *Quale pedagogia per le famiglie contemporanee?*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2007, n. 2, pp. 7-17.
- Goussot A. (2009), *Famiglie immigrate e disabilità*, in M. Pavone (2009) (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, pp. 125-148.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2010, n. 5(1), pp.1-21.

- Goussot A. (2011), *Disabilità, rappresentazioni e mondi culturali*, in «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», 2011, n. 9(1), pp. 11-26.
- Gozzoli C. - Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna.
- Herrera G. - Carrillo M.C. (2010), *Trasformazioni familiari nell'esperienza migratoria ecuadoriana. Uno sguardo dal contesto di partenza*, in «Mondi Migranti», 2010, n. 3, pp. 63-84.
- Incerti A. - Cimorelli F. - Rossi F. - Maslovaric G. – Fiore F. (2020), *Affrontare il trauma per gestire la disabilità: risultati preliminari di un intervento di gruppo per genitori*, in «Quaderni di Psicoterapia Cognitiva», 2020, n. 46(1), pp. 69-85.
- Karande S. - Kulkarni S. (2009), *Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability*, in «Journal of Postgraduate Medicine», 2009, n. 55, pp. 97-103.
- Lepore L. (2012), *I focus con le famiglie: madri alla ricerca “del senso del male”*, in S. Mei (2012) (a cura di), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Centro RI.e.Sco, Bologna, pp. 59-72.
- Lepore L. (2012), *Per uno sguardo antropologico alla disabilità: i minori disabili stranieri*, in S. Mei (a cura di), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Centro RI.e.Sco, Bologna, pp. 19-25.
- Manetti M. - Zanobili M. - Usai M.C. (2002), *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento.
- Marchetti T. (2012), *La nascita del padre tra biologia e psicologia paternità problematiche: la storia di Milo*, in «Psico-Pratika», 2012, n. 73, pp. 1-15.
- Marone F. - Buccini F. (2020), *Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, n. 18, pp. 97-111.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, FrancoAngeli, Milano.
- Martin-Cano M. - Sampedro-Palacios C. - Ricoy-Cano A. – De La Fuente-Robles Y. (2020), *Superdiversity and disability: Social changes for the cohesion of migrations in Europe*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 2020, n. 17, p. 6460.
- Mauri D. (2021), *Diventare genitori è credere nel futuro, ma per noi è anche ricucire il passato: questioni aperte nello studio delle rappresentazioni di mamme e papà care experienced nel contesto italiano*, in «Rivista di Servizio Sociale», 2021, LXI, n. 1, pp. 32-45.
- McCubbin H.I. - Cauble A.E. - Patterson J.M. (1982), *Family stress, coping and social support*, C.C. Thomas Publisher, Springfield (Illinois).
- Micalizzi E. - Succu F. (2021), *Disabilità e maternità: quanto influisce la disabilità nella valutazione delle competenze genitoriali?*, in «Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia», 2021, n. 4, pp. 106-114.
- Michelin Salomon A. (2007), *Snodi e riflessioni di pedagogia*, Samperi editore, Messina.

- Migliore M. (2010), *Il processo di accettazione del figlio con disabilità*, in «Psicoterapeuti In-Formazione», 2010, n. 6, pp.15-31.
- Moro M.R. (2001), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, tr. it. Cortina, Milano, 2002.
- Moro M.R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, tr. it. FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Moro M.R. (2007), *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*, Odile Jacob, Paris.
- Moro M.R. (2008), *Manuel de psychiatrie transculturelle*, Actes Sud, Paris.
- Musi E. (2014), *Dare alla luce. Nascere come genitori*, in L. Pati (2014) (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 163-177.
- Negri S. (2014), *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma.
- Pavesi N. (2017), *Disabilità e Welfare nella società multietnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Pennazio V. - Armani S. - Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2015, n. 10(1), pp. 167-182.
- Perillo P. - Taraschi M. (2019), *Genitorialità e responsabilità parentale. Il contributo della consulenza educativa*, in «La Famiglia», 2019, n. 53/263, pp. 303-327.
- Perillo P. (2014), *Paternità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica*, in «Rivista Italiana di Educazione familiare», 2014, n. 2, pp. 41-64.
- Scalari P. (2006), *La consulenza educativa e l'esperienza dei Centri età evolutiva di Venezia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2006, n. 1, pp. 64-77.
- Simeone D. (2004), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Simone M. G. (2020), *Scuola e famiglia del bambino di origine immigrata, portatore di disabilità. Prove di dialogo e di alleanza educativa*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2020, n. 2, pp. 459-470.
- Sorrentino A.M. (2006), *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Raffaello Cortina, Milano.
- Valtolina G.G. (2010) (a cura di), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Zanfroni E. (2021), *“Cambio di destinazione”: quando la famiglia incontra la disabilità*, in G. Amatori – S. Maggionini (2021) (a cura di), *Pedagogia Speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Pearson Italia, Milano-Torino.

## IL VIAGGIO DI PENELOPE NEL MEDITERRANEO. COME LA DIDATTICA INTERCULTURALE DIVENTA *GLOBAL EDUCATION*

Patrizia Panarello\*

Il viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Come la didattica interculturale diventa *Global Education*. Considerato che l'umanità si trova ad affrontare sfide di portata globale - Antropocene, Capitalocene - la *Global Education* è la risposta più appropriata per portare avanti progetti innovativi di educazione civica e di educazione alla cittadinanza globale. Così nasce *Penelopèiadi*, un progetto didattico interculturale tra le lingue, le religioni, l'arte, la filosofia, la letteratura e la cultura di Asia, Africa ed Europa, i tre continenti che compongono l'area del Mediterraneo. Si tratta di un viaggio fantastico, in parte metaforico, che racconta una storia immaginaria di speranza, pace e nonviolenza alla scoperta dei 21 paesi bagnati dal mare che sta "in mezzo alle terre".

Il compito sfidante per gli studenti appartenenti alla rete delle università e delle scuole nel Mediterraneo è realizzare un libro digitale plurilingue illustrato e utilizzare lo schema di Propp per creare delle carte da gioco che contengano la storia del viaggio di Penelope. Penelope è il simbolo stesso dello straniero inteso come ospite gradito, portatore di doni e di bisogni educativi. L'hashtag dell'eroina "*#GlobalEducationintheMediterranean*" serve a indicare gli obiettivi dell'Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile e partecipare all'Ocean Decade 2021-2030.

*Penelope's journey in the Mediterranean. How intercultural teaching becomes Global Education. Considering that humanity is facing global challenges - Anthropocene, Capitalocene - Global Education is the most appropriate response to carry forward innovative projects of civic education and global citizenship education. Thus, was born Penelopèiadi, an intercultural educational project between the languages, religions, art, philosophy, literature and culture of Asia, Africa and Europe, the three continents that make up the Mediterranean area. It is a fantastic journey, partly metaphorical, which tells an imaginary story of hope, peace and nonviolence to discover the 21 countries bathed by the sea that is "in the middle of the lands".*

*The challenging task for the students belonging to the network of universities and schools in the Mediterranean is to create an illustrated multilingual digital book and use Propp's scheme to create playing cards containing the story of Penelope's journey. Penelope is the very symbol of the foreigner understood as a welcome guest, bearer of gifts and educational needs. The heroine hashtag "#GlobalEducationintheMediterranean" is used to indicate the objectives of the 2030 UN Agenda for sustainable development and to participate in the Ocean Decade 2021-2030.*

**Parole chiave:** Didattica interculturale, Global Education, Cittadinanza Globale, Mediterraneo, Agenda 2030.

**Keywords:** *Intercultural teaching methodology, Global Education, Global Citizenship, Mediterranean, The 2030 Agenda*

---

\* Patrizia Panarello è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

*“Un fiore non pensa di competere con il fiore accanto, semplicemente fiorisce”*  
(Sensei Ogui)<sup>1</sup>

## 1. Antropocene

Siamo in una nuova era geologica definita dal premio Nobel per la chimica Paul Crutzen<sup>2</sup> ‘Antropocene’, un’era in cui l’impatto delle attività umane sulla terra è tale da aver modificato pesantemente il delicato equilibrio ecologico su cui si regge la vita. L’inizio di questa era può essere ricondotto alla prima rivoluzione industriale, intorno al 1750. Ma è soprattutto negli ultimi decenni che si ha un’accelerazione improvvisa dei fenomeni ambientali e meteorologici estremi come tempeste, cicloni, uragani, *tzunami*, ondate di calore, alluvioni che si abbattano con violenza inaudita in tanti paesi e con una frequenza di gran lunga maggiore che in passato. Ciò è il sintomo di una febbre del pianeta che preoccupa non solo gli scienziati e gli esperti del settore, ma anche un numero crescente di persone comuni.

Basti solo pensare come negli ultimi anni, tra il 2020 e il 2022, l’Antartide ha registrato temperature da record, destando ampia preoccupazione in tutto il mondo. Questa è solo una delle tante emergenze a cui l’umanità purtroppo assiste inerme. Infatti da alcune immagini satellitari si evince come la terra sia andata incontro a delle modificazioni che hanno riguardato oltre l’80% del suo aspetto fisico: dalla riduzione dei ghiacciai a quello delle foreste, dall’innalzamento del livello del mare (con la conseguente scomparsa di alcune isole e porzioni di terra) alla siccità, dallo sbiancamento delle barriere coralline alla desertificazione.

Il *Living Planet Report 2022* del WWF conferma l’interconnessione tra la crisi dovuta al cambiamento climatico e la perdita della biodiversità. In specifico dal 1950 a oggi, ovvero negli ultimi 70 anni la nostra impronta ecologica è cresciuta del 190%. L’Indice del Pianeta Vivente valuta lo stato di salute della biodiversità del nostro pianeta. I dati raccolti al 2022 mostrano un declino globale del 69% di animali selvatici<sup>3</sup>. La nostra specie ha dunque avuto un impatto negativo sull’ambiente comparabile a quello di un agente geologico o di un meteorite. Da qui il termine Antropocene.

Non vi è dubbio che viviamo in un’epoca convulsa: mentre la temperatura globale continua a salire le guerre per l’accaparramento delle risorse e per il controllo dei territori continuano in molte parti del mondo. Così mentre lo scioglimento dei ghiacci avanza e gli orsi polari sono sempre più a rischio di estinzione, qualcuno immagina ulteriori forme di sfruttamento dell’ambiente. Ad esempio, si parla di investire nel controllo della cosiddetta ‘Via della seta polare’ che consistere nello sfruttamento di alcuni passaggi, ovvero di nuove rotte di navigazione internazionale che si stanno aprendo a causa dello scioglimento

---

<sup>1</sup> S. Ogui (1998), *Zen Shin Talks*, Zen Shin Buddhist Pub.

<sup>2</sup> P.J. Crutzen (2005), *Benvenuti nell’Antropocene. L’uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, Mondadori, Milano.

<sup>3</sup> World Wide Fund for Nature (2022), *Living Planet Report*, in <<https://livingplanet.panda.org/>>.

progressivo della calotta polare artica<sup>4</sup>. La possibilità di attraversare queste vie del mare, presumibilmente libere dai ghiacci per alcuni mesi all'anno, avrà ripercussioni importanti nello scacchiere della geopolitica a livello mondiale, non solo per le nuove possibilità di comunicazione del traffico internazionale di merci, quanto piuttosto per lo sfruttamento delle ingenti risorse naturali fossili non ancora sfruttate di cui l'Artico è ricco<sup>5</sup>.

In particolare la Cina, pur non affacciandosi direttamente sull'Artico, dal 2013 è uno dei Paesi dell'*Arctic Council* in quanto è fortemente interessata a questa nuova 'rotta polare' dei commerci marittimi che permetterà alle grosse navi cargo di arrivare anche laddove, fino a qualche anno fa, la spessa calotta di ghiaccio non consentiva assolutamente di navigare. Sin dal 2018 nel Libro Bianco "China's Arctic Policy. The State Council Information Office of the People's Republic of China", Pechino ha dichiarato l'intenzione di sfruttare l'opportunità dello scioglimento dei ghiacci dovuto al riscaldamento globale per accorciare i tempi di navigazione dall'Asia all'Europa del nord, con l'apertura di nuove rotte nel mare Artico<sup>6</sup>.

C'è chi da tempo invoca un cambio di passo appellandosi alla filosofia della decrescita o al ritorno alla terra<sup>7</sup>. E c'è chi come Greta Thunberg manifesta per ribadire la necessità di rispettare le raccomandazioni dell'Accordo di Parigi e del Rapporto IPCC delle Nazioni Unite<sup>8</sup>. Così è nato il movimento studentesco per il clima *Fridays for Future*, per chiedere ai governi di agire per mantenere il riscaldamento globale entro 1,5°C, perché se le temperature dovessero arrivare a 2°C ci sarebbero conseguenze inimmaginabili sul clima con impatti devastanti irreversibili per l'umanità intera<sup>9</sup>.

Rimane dunque una domanda: i problemi del mondo sono ormai fuori da ogni nostra capacità di controllo o c'è ancora tempo per rimediare? Paul Crutzen<sup>10</sup> nel 2005 dichiarava: «Non possiamo tornare indietro. Possiamo però studiare il processo di trasformazione in atto, imparare a controllarlo e tentare di gestirlo». C'è chi ritiene che il copione da qui al 2050 sia già stato scritto e dunque tutto ciò che si può fare ancora oggi è agire per modificare ciò che avverrà dopo il 2050, una data indicata dagli scienziati come 'di non ritorno', cioè a partire dalla quale potremmo assistere ad una sesta estinzione di massa se non riusciamo ad invertire la rotta. E c'è chi ritiene che continuando con il ritmo attuale entro il 2100 si raggiungeranno i 6°C e a quel punto le risorse non rinnovabili potrebbero già essere quasi del tutto esaurite<sup>11</sup>.

## 2. Capitalocene

---

<sup>4</sup> D.A. Bertozzi (2019), *La nuova Via della seta. Il mondo che cambia e il ruolo dell'Italia nella Belt and Road Initiative*, DIARKOS, Santarcangelo di Romagna (RN).

<sup>5</sup> M.G. Mian (2018), *Artico: La battaglia per il Grande Nord*, Neri Pozza, Vicenza.

<sup>6</sup> H. Lu (ed.) (2018), *The State Council Information Office of the People's Republic of China, White Paper. China's Arctic Policy*, Xinhuanet.

<sup>7</sup> H.E. Daly (2001), *Oltre la crescita. L'economia dello sviluppo sostenibile*, Edizioni di Comunità, Roma.

<sup>8</sup> ONU (2019), *IPCC: SPECIAL REPORT Global Warming of 1.5 °C.*, in <<https://www.ipcc.ch/sr15/>>.

<sup>9</sup> G. Thunberg (2022), *The climate book*, Mondadori, Milano.

<sup>10</sup> P. J. Crutzen (2005), *Benvenuti nell'Antropocene...*, cit.

<sup>11</sup> P. Panarello (2020), *In difesa del pianeta vivente per i diritti di madre terra. Educazione globale e scienza della sostenibilità nel secolo dell'emergenza climatica*, Falzea, Reggio Calabria.

Indubbiamente il XXI secolo è un'epoca di cambiamenti repentini e irreversibili. L'umanità è afflitta anche da nuove forme di malattie e a causa delle guerre si sono registrate le più gravi crisi umanitarie degli ultimi tempi. In conseguenza di ciò anche il numero dei migranti aumenta. Si tratta di rifugiati, richiedenti asilo, sfollati, oltre che di eco-profughi.

Jason Moore parla di "Capitalocene", intendendo con ciò non solo un sistema economico, ma anche un modo di organizzare i rapporti tra gli esseri umani e il resto della natura. Secondo questa prospettiva, per tante persone è più facile immaginare la fine del pianeta che non quella del capitalismo<sup>12</sup>.

Tuttavia non mancano posizioni contrarie, votate all'ottimismo. La deriva a cui l'umanità ciclicamente sembra approdare nel corso della storia non deve oscurare infatti il cammino che ha portato il genere umano ad una migliore condizione di vita e a risolvere non pochi problemi un tempo apparentemente irrisolvibili. Steven Pinker<sup>13</sup> ritiene che la condizione umana nel terzo millennio sia complessivamente migliorata in tema di qualità di vita, di salute, di prosperità, di sicurezza, di pace e di conoscenza. Si tratta di un progresso costante che l'uomo ha ottenuto grazie alla scienza, alla tecnologia e alla ragione. Valori questi tipici dell'Illuminismo che Pinker ritiene debbano essere ricordati, difesi e sostenuti.

Il progresso si può misurare non solo con le scoperte e l'avanzamento della conoscenza in tutti i campi, ma anche con le leggi promulgate in molti paesi a favore dei diritti umani, con la progressiva abolizione della schiavitù, della tortura e della pena di morte, con l'emancipazione della donna e grazie alle maggiori garanzie per tutelare la libertà, il benessere, l'istruzione e l'uguaglianza per tutti. Soprattutto nel terzo millennio i nuovi mezzi di comunicazione di massa hanno contribuito a far crescere la società della conoscenza e dell'informazione creando ponti di comunicazione tra le persone fino a qualche decennio fa inimmaginabili.

Spesso nell'immaginario comune prevale una versione catastrofista, come se gli sforzi compiuti finora dal genere umano per avanzare in ogni campo fossero vani. E in questa visione da fine del mondo si dimenticano le risorse che si possiedono, i traguardi che sono stati raggiunti, i divari che sono stati colmati e soprattutto il potenziale che ancora abbiamo per continuare ad andare avanti in direzione dell'avanzamento dei diritti per il benessere di tutti<sup>14</sup>. Ciò che quasi sempre viene taciuto è quel complesso sistema costituito dai sentimenti di solidarietà, generosità e altruismo che animano milioni di persone in tutto il mondo: medici, infermieri, operatori, volontari, insegnanti, intellettuali, scienziati, ma anche semplici cittadini, gente comune che potenzialmente potrebbe attivarsi per creare un movimento globale di opposizione al razzismo, all'intolleranza e alla violenza.

È dimostrato che la solidarietà è un forte sentimento che anima le società. Le persone, se opportunamente formate e informate, possono opporsi alle ingiustizie e lottare per far valere i diritti umani. Il premio Nobel per la pace Muhammad Yunus avverte che gli esseri

---

<sup>12</sup> J.W. Moore (2016) *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, PM Press/Kairos, Binghamton (NY).

<sup>13</sup> S. Pinker (2018), *Illuminismo adesso. In difesa della ragione, della scienza, dell'umanesimo e del progresso*, Mondadori, Milano.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

umani sono esseri multidimensionali, una combinazione di molte qualità: non solo possiedono l'egoismo ma sanno essere anche altruisti, premurosi e fiduciosi. Per la teoria neoclassica invece gli esseri umani, in quanto "Uomini Capitalisti", cercano sostanzialmente il guadagno e il tornaconto personale. In virtù di questa idea della massimizzazione del profitto, sviluppano cupidigia, praticano lo sfruttamento e diventano sommamente egoisti. L'errore sta nel mantenere in vita sistemi economici, sociali e politici che favoriscono l'egoismo e rendono difficile per le persone attuare quei comportamenti altruistici che istintivamente preferirebbero<sup>15</sup>.

Nonostante il quadro globale possa apparire negativo, esistono dunque anche dei motivi di speranza: innanzitutto siamo l'unica generazione nella storia dell'umanità che ha accesso ad un'informazione chiara, completa e globale sui pericoli che affronta l'umanità e pertanto possiamo agire per costruire una transizione a un mondo più pacifico, giusto e sostenibile. Possiamo lavorare per mitigare gli effetti dell'azione umana con politiche educative sostenibili e cambiamenti sostanziali nella nostra forma di vivere, per preservare il pianeta, l'unica casa che abbiamo. Si tratta di formare e informare, fomentando quei valori capaci di motivare le persone.

La chiave sta dunque tutta nell'educazione. Non bisogna cedere al catastrofismo dipingendo realtà buie dove l'azione dei cittadini non conta rispetto all'ordine mondiale capitalista e neoliberista precostituito. Piuttosto bisogna saper alimentare la speranza del cambiamento e la consapevolezza che gli individui possono attivare la parte altruistica che possiedono e diventare parte di un movimento trasversale capace di compiere una rivoluzione positiva, contro le logiche dell'individualismo, della segregazione e della sopraffazione del più forte sul più debole.

### **3. La chiave è la *Global Education***

La *Global education* è quella prospettiva istituzionale, nata in seno al Consiglio d'Europa negli anni 90, per approfondire e specificare gli strumenti formativi ed educativi della prospettiva interculturale in relazione ai temi della pace, della nonviolenza e dell'educazione ambientale. L'obiettivo è quello di fornire gli strumenti teorici che consentano di acquisire competenze necessarie in relazione ai valori e alle sfide di ordine planetario a cui vanno incontro gli educatori e i politici (collegamento tra locale e globale)<sup>16</sup>.

È nel 1996 che gli Stati membri del Consiglio d'Europa propongono la redazione di una *Global Education Charter* che nella traduzione in italiano diventa la "Carta dell'educazione interculturale" rendendo di fatto sinonimi i due termini "interculturale" e "globale". In specifico, in questa "Carta dell'educazione interculturale" vengono identificati alcuni campi di ricerca e di azione in un'ottica interdisciplinare e transculturale: l'interdipendenza in un orizzonte globale, lo sviluppo sostenibile, la presa

---

<sup>15</sup> M. Yunus (2018), *Un mondo a tre zeri: come eliminare definitivamente povertà, disoccupazione e inquinamento*, Feltrinelli, Milano.

<sup>16</sup> P. Panarello (2016), *L'Educazione Interculturale come "Educazione Globale"*, in «Formazione & Insegnamento», XIV, n. 3, pp. 495-504.

di coscienza dell'ambiente e la preoccupazione per la sua protezione, i diritti umani, l'antirazzismo, la democrazia, la giustizia sociale e la pace.

Si tratta di un documento molto importante perché segna l'avvio ufficiale di una nuova fase nella prospettiva interculturale. Si assiste infatti al passaggio di prospettiva dai temi specifici dell'accoglienza e della valorizzazione della diversità al tema dell'educazione e dell'apprendimento globale. L'obiettivo è quello di lavorare per costruire una cittadinanza planetaria capace di contribuire alla formazione morale degli individui. Una cittadinanza cioè in cui ognuno possa esercitare la solidarietà nei confronti di coloro ai quali vengono calpestati i diritti fondamentali.

Nel 2002 a Maastricht è stato affrontato il tema dell'educazione globale con l'obiettivo specifico di migliorare e implementare l'educazione interculturale in Europa entro il 2015. In quell'occasione i membri delle delegazioni partecipanti hanno dato particolare risalto alla metodologia che si basa sull'apprendimento attivo e che incoraggia la riflessione e la partecipazione dei discenti e degli educatori nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità. Nella Dichiarazione di Maastricht l'educazione interculturale è stata definita una «educazione olistica che apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo e li spinge a operare, per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo».

Nel 2008, definito l'anno europeo del dialogo interculturale, la Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale con il coordinamento del Consiglio d'Europa ha pubblicato a Lisbona le *Global Education Guidelines*. Si tratta di un testo molto importante, aggiornato una prima volta nel 2012 e successivamente nel 2019, che è frutto di diverse esperienze acquisite in tema di educazione interculturale e si caratterizza per l'adozione di un metodo partecipativo applicato a vari livelli di consultazione da educatori e operatori che lavorano nel campo specifico dell'educazione e della formazione<sup>17</sup>.

Le *Global Education Guidelines* rappresentano uno strumento di formazione pedagogica su argomenti di importanza mondiale, tenendo presenti le diverse realtà culturali, geografiche, sociali ed economiche che emergono dall'osservazione dei territori. Il dato interessante è che nell'edizione italiana del 2008 l'educazione interculturale e l'educazione globale vengono considerati sinonimi, tanto che il gruppo di esperti ha scelto di tradurre il titolo originale del testo *Global Education Guidelines* con "Linee guida per l'educazione interculturale" ritenendo che il termine interculturale racchiudesse in sé tutti gli aspetti che riguardano l'educazione globale. Dunque l'Educazione Interculturale viene riconosciuta come una prospettiva multidimensionale unitaria capace di includere al proprio interno diversi tipi di educazione: l'educazione allo sviluppo e allo sviluppo sostenibile, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, l'educazione alla cittadinanza.

#### **4. La nuova Educazione Civica e l'Agenda 2030**

---

<sup>17</sup> P. Panarello (2020), *In difesa del pianeta vivente...*, cit.

La *Global Education* si lega agli strumenti europei di innovazione scolastica. Per quel che riguarda l'Italia è direttamente connessa alle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92. La nuova educazione civica si basa su tre nuclei concettuali a cui possono essere ricondotte tutte le tematiche: Area Costituzione, Area Sviluppo Sostenibile, Area Cittadinanza Digitale. Essa recepisce di fatto i contenuti dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile adottata nel 2015 dai Paesi dell'ONU. Con i suoi 17 obiettivi relativi ai tre ambiti - sociale, economico e ambientale - l'Agenda costituisce il quadro di riferimento globale per l'impegno a trovare delle soluzioni comuni alle grandi sfide del XXI secolo<sup>18</sup>.

Gli studenti iniziano a comprendere il rispetto della convivenza e delle regole civiche, della diversità e dello sviluppo sostenibile se l'ambiente scolastico è opportunamente preparato sui temi della Costituzione, del diritto (nazionale e internazionale), della legalità e solidarietà, dell'educazione ambientale, della conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, della cittadinanza. Una scuola inclusiva dovrebbe fornire gli strumenti teorici che consentano a tutti gli studenti di acquisire competenze necessarie in relazione al diritto, alla sostenibilità e alla cittadinanza globale. Questi nodi tematici puntano ad approfondire gli strumenti formativi ed educativi in relazione ai temi della pace, della nonviolenza e dell'antirazzismo, dell'educazione ambientale e del dialogo interculturale<sup>19</sup>.

Il quadro teorico appena tracciato si basa su alcuni pilastri fondamentali a partire dai quali è possibile costruire un impianto progettuale con l'obiettivo di implementare l'educazione interculturale in ambito scolastico. Considerato che l'umanità si trova ad affrontare sfide di portata globale - Antropocene, Capitalocene - la *Global Education* è la risposta più appropriata per realizzare un progetto comune di educazione alla cittadinanza globale. L'Agenda 2030 e la Nuova Educazione Civica nella scuola italiana rafforzano gli strumenti normativi già esistenti implementando notevolmente lo sviluppo di progetti educativi in ambito formale. Se a questi elementi aggiungiamo la necessità da parte della scuola di innovare gli strumenti metodologici, possiamo arrivare ad ottenere un progetto didattico che ci mostra in che modo in ambito scolastico la didattica interculturale può diventare *Global Education*.

## 5. L'impianto metodologico del progetto

Per illustrare il passaggio dalla didattica interculturale alla *Global Education*, verrà presentato un progetto interdisciplinare e internazionale che punta a essere nuovo, divertente e inclusivo. Includendo l'utilizzo delle TIC e degli strumenti multimediali ormai necessari nelle didattiche educative, si vuol stimolare l'interesse degli studenti, favorire il

---

<sup>18</sup> ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, in <<https://unric.org/it/agenda-2030/>>.

<sup>19</sup> O. Filtzinger – M. Traversi (a cura di) (2006), *La scuola dell'accoglienza: gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Carocci Faber, Roma.

dialogo, l'accoglienza e l'integrazione scolastica, nell'ottica del plurilinguismo, dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza globale.

Il tema del progetto è il Mediterraneo, inteso come luogo di incontro per eccellenza di culture diverse al tempo della globalizzazione<sup>20</sup>. Il compito sfidante per i giovani appartenenti alla rete delle università e delle scuole nel Mediterraneo che partecipano al progetto è duplice: produrre un libro digitale illustrato plurilingue e utilizzare lo schema individuato da Vladimir Propp già nel 1928<sup>21</sup> per raccontare una storia interculturale. L'obiettivo in entrambi i casi è descrivere il fantastico viaggio di Penelope alla scoperta delle culture, delle religioni e delle meraviglie del Mediterraneo. L'apprendimento da parte degli studenti deve basarsi sullo sviluppo di competenze e capacità, considerati strumenti fondamentali di empowerment nella prospettiva europea della *Global Education*.

Un elemento metodologico fondamentale del progetto è l'utilizzo di un applicativo per realizzare un prodotto interattivo inclusivo che permetta di scrivere, illustrare e condividere online la narrazione di Penelope. In tal modo la funzione ludico-educativa viene supportata dalle nuove tecnologie della comunicazione.

La narrazione può essere considerata uno strumento con delle potenzialità educative di particolare rilievo. Le peripezie di Penelope sono metafora della necessità che l'individuo ha di reagire alle difficoltà dell'esistenza umana. Rispecchiandosi nell'esperienza della protagonista, è possibile comprendere come gli ostacoli si superano anche grazie alla tenacia, al coraggio, alla forza di volontà e alla determinazione.

Lo scopo della narrazione è apprendere a superare le fragilità individuali affinché le avversità si trasformino in opportunità (ottimismo ed *empowerment*). L'intento didattico del progetto non è solo quello di fornire agli studenti un percorso guidato che conduce a illustrare un testo plurilingue, a progettarlo e ad animarlo attraverso le tecnologie informatiche. Piuttosto si vuol realizzare un progetto interculturale sulla *Global Education*.

La realizzazione di questo compito deve essere sfidante, ovvero deve richiedere agli studenti un impegno "oltre misura", capace di attivare in loro conoscenze, abilità, capacità che ancora non possiedono, ma che possono acquisire autonomamente. Ciò in forza della potenzialità del metodo didattico che porta alla scoperta e alla conquista personale del sapere.

I processi di apprendimento non influiscono solamente nel "prodotto" didattico finale, ma forniscono ulteriori spunti ed agganci per una ripresa dei contenuti attraverso la riflessione, l'esposizione e il consolidamento di quanto appreso in altri campi.

L'obiettivo del viaggio di Penelope è conforme al programma del Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa sull'Educazione Globale, affinché tutti i cittadini acquisiscano le conoscenze e le abilità per comprendere, partecipare e interagire in maniera critica nella nostra società globale, come cittadini consapevoli, capaci di *empowerment*<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> M.E. Urdiales Viedma (2021), *Geopolítica del Mediterráneo*, Síntesis, Madrid.

<sup>21</sup> V. Propp (1976), *Morfologia della fiaba*, Newton Compton, Roma.

<sup>22</sup> AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on global education for educators and policy makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, in < [www.book.coe.it](http://www.book.coe.it) >.

Dopo aver scritto la storia del viaggio nel Mediterraneo e realizzato il libro digitale illustrato in più lingue, un passaggio importante è accompagnare il prodotto multimediale con delle carte da gioco.

Se l'obiettivo finale del progetto è la realizzazione di Carte raffiguranti il viaggio di Penelope con le sue paure, difficoltà e vittorie è possibile far leva sulle funzioni delle carte di Propp per costruire diverse storie in cui gli ingredienti del successo, dell'insuccesso, della collaborazione, della lotta, dell'antagonismo, dell'amicizia si alternano dando risposte diverse a dubbi, paure, incertezze, difficoltà dell'eroina (educazione alle emozioni).

L'impianto metodologico del progetto si basa sull'idea che la psicologia positiva ha un'influenza fondamentale nella costruzione del talento di ogni studente. Pertanto il risultato finale sarà la crescita e la maturazione della protagonista con l'affermazione del suo valore e del suo talento.

Il linguaggio della narrazione sarà accessibile, comprensibile, semplice e concreto. La storia si concluderà con la realizzazione di un blog in cui si sottolinea l'importanza dei pilastri fondamentali della *Global Education*: dialogo, cultura dell'accettazione e della tolleranza, educazione alla pace e alla nonviolenza, rispetto dei valori interreligiosi e interculturali, difesa dei diritti umani, tutela e preservazione dell'ambiente, degli esseri viventi e del pianeta.

## 6. *Penelopèiadi*

*Penelopèiadi* è il fantastico viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Si tratta di un progetto didattico interculturale, interdisciplinare e inclusivo che punta a sottolineare l'importanza dell'internazionalizzazione, del plurilinguismo e delle nuove tecnologie multimediali nelle didattiche educative dell'accoglienza, per il successo scolastico di tutti gli studenti all'insegna della *Global Education*.

La protagonista di questo viaggio è *Πηνελόπεια*, una figura femminile della mitologia greca, moglie di Ulisse (re di Itaca) e madre di Telemaco che visse circa 3000 anni fa.

Nella fase esplorativa sperimentale del progetto, un gruppo di circa 170 docenti specializzandi nel sostegno si sono cimentati nella descrizione di una Penelope di fantasia. C'è chi l'ha immaginata giovane, caparbia, curiosa e intraprendente. C'è chi l'ha definita libera, amante dei viaggi, sempre immersa in ciò che le piace tanto, con un carattere forte, insomma una donna che non vuole arrendersi. Alcuni l'hanno descritta come una donna colta e affascinante, sempre attenta a spendere una parola gentile verso il prossimo. Altri ancora le hanno dato un volto, capelli rossi e occhi azzurri oppure lunghi capelli scuri e grandi occhi cerulei. C'è chi le ha dato anche un titolo di studio e una professione: architetto, musicista o ingegnere edile. In tutte le sue forme e sembianze però Penelope è sempre una viaggiatrice, va in giro per il mondo a realizzare alcuni dei suoi desideri ed ogni tappa è per lei quasi un sogno vissuto ad occhi aperti, una magia di cui è protagonista.

La condizione di migrante di Penelope è una metafora dell'esistenza umana e il suo viaggio è il motore di trasformazione dell'eroina in senso interculturale per raggiungere gli

obiettivi dell'Agenda 2030 e partecipare all'*Ocean Decade 2021-2030*, indicando le mete più importanti dello sviluppo sostenibile che si intendono raggiungere.

La sua storia immaginaria riguarda il desiderio di ritrovare il marito, il coraggio di partire e il piacere di conoscere nuovi mondi. L'eroina finirà per navigare nel Mediterraneo in lungo e in largo alla scoperta dei tre continenti bagnati dal mare che sta in mezzo alle terre. Il suo viaggio interculturale tra le lingue, le religioni, l'arte, la filosofia, la letteratura e la cultura dei 21 paesi di Asia, Africa ed Europa che ricadono nell'area del Mediterraneo, sarà un viaggio di speranza, pace e nonviolenza.

## 7. L'antefatto

Si narra nella mitologia greca che il padre di Penelope fosse discendente del grande eroe Perseo e sua cugina Elena di Troia. Penelope prende il nome da un mito riguardante la sua infanzia: quando nacque fu gettata in mare per ordine del padre e fu salvata da alcune anatre che, tenendola a galla, la portarono verso la spiaggia più vicina. Dopo questo evento, i genitori la ripresero con loro e le diedero il nome di Penelope (che significa appunto "anatra"). Tuttavia per alcuni il nome è connesso all'evento famoso, narrato da Omero nell'*Odissea*, della tela che di giorno tesseva e di notte disfaceva nell'attesa che tornasse il marito, partito da Itaca per la guerra di Troia. Penelope aveva promesso ai Proci, nobili pretendenti alla sua mano installati nella sua casa, che avrebbe scelto il futuro marito al termine del lavoro. Ma rimandava all'infinito il momento della scelta, così crebbe da sola il figlio Telemaco fino al ritorno di Ulisse. Alla fine egli tornò a Itaca, uccise i Proci che avevano dilapidato i suoi beni e si ricongiunse alla moglie.

## 8. La storia

Nella storia fantastica delle *Penelopèadi*, Penelope è una giovane donna greca il cui obiettivo è quello di dimostrare, attraverso il viaggio nel Mediterraneo, di avere forza, coraggio e determinazione sufficienti per abbattere i pregiudizi e diventare agente di *empowerment* e di cambiamento della società (importanza del ruolo delle donne come agenti di cambiamento).

La storia si ambienta in un arco temporale di circa dieci anni. Dopo la guerra di Troia, per volere degli Dei, Ulisse vive diverse avventure che lo tengono tanto tempo lontano da casa. Il suo viaggio di ritorno a Itaca è costellato di avvenimenti incredibili, come l'incontro con la maga Circe, le sirene, i mostri Scilla e Cariddi e il Ciclope Polifemo con un occhio solo.

Nelle *Penelopèadi* accade che dopo l'accecamento del figlio Polifemo, Poseidone, essendo profondamente adirato con Ulisse, promette vendetta. Così appare in sogno a Penelope e la esorta ad andare in cerca del marito, in modo da poterli uccidere entrambi nel viaggio di ritorno verso Itaca. La donna, che non aveva notizie di Ulisse da oltre 10 anni, decide di partire seguendo ignara le indicazioni di Poseidone. Non conosce infatti le sue

vere intenzioni, né che il marito si trova nella lontana isola di Ogigia, vicino lo Stretto di Gibilterra, dove la ninfa Calipso lo terrà nascosto per altri lunghi sette anni.

Durante il viaggio nel Mediterraneo, l'eroina non solo si imbatte in alcuni personaggi presenti nelle vicende di Ulisse, ma riesce a entrare in una nuova dimensione temporale grazie a dei portali che le permettono di viaggiare nel tempo e nello spazio.

## **9. Il fantastico viaggio nel Mediterraneo, metafora della *Global Education***

La partenza dell'eroina esprime l'avventura verso l'ignoto. Partendo dal mar Egeo, Penelope avrà bisogno di due oggetti magici, la sua tela e l'arco di Ulisse, che rappresentano degli aiuti soprannaturali. Durante il periodo lontano da Itaca, l'eroina verrà sostituita da un'ancella che tesserà e disfarà la tela al posto suo, indossando persino i suoi abiti per ingannare i Proci.

Durante l'assenza da palazzo, Penelope imparerà la geografia e la storia del Mediterraneo, visitando luoghi incredibili molto diversi tra loro. In cerca di informazioni, passerà per la costa asiatica e il Medioriente visitando Turchia, Siria, Libano, Palestina (Striscia di Gaza), Israele. Conoscerà la cultura araba spingendosi fino alle coste africane per visitare l'Egitto, la Libia, la Tunisia, il Marocco, l'Algeria. Infine approderà nelle coste europee occidentali visitando la Spagna, la Francia, L'Italia e il Principato di Monaco.

La trasformazione dell'eroina avviene proprio grazie al contatto con nuovi mondi. Scoprirà la bellezza dei territori asiatici e delle regioni del Magreb, imparerà il valore della diversità culturale e naturale, materiale e immateriale dell'area mediterranea. Conoscerà nuovi tesori, i beni che sono patrimonio dell'umanità (UNESCO). Imparerà che la cultura materiale è un laboratorio della memoria e che i manufatti sono espressione di pratiche economiche e sociali di un popolo.

Penelope affronterà diverse avventure, conoscerà nuovi alfabeti, nuove religioni e nuove usanze, scoprendo di possedere risorse inaspettate come la forza interiore, i valori della tolleranza e dell'amicizia, la resilienza, l'empatia. Il suo viaggio va inteso come scoperta della diversità e come capacità di comprendere meglio se stessa, le proprie emozioni e quelle degli altri (relazione positiva tra identità e alterità).

Per tornare ad Itaca, Penelope passerà dal Mediterraneo orientale toccando Albania, Bosnia ed Erzegovina, Cipro, Croazia, Malta, Montenegro, Slovenia utilizzando ogni mezzo possibile (abisso, morte e rinascita). Vedrà scenari del tutto inattesi di guerra e di pace, di sofferenza e di gioia, di oppressione e violenza. Si appassionerà alle meraviglie del mondo antico e moderno, all'architettura e alla storia dell'arte nel Mediterraneo. Imparerà nuove lingue, nuove canzoni e nuovi sapori. Si emozionerà, crescerà e affronterà il problema delle migrazioni anche dal punto di vista politico, ragionando sulla condizione dei popoli oppressi e sulla necessità di affermare il rispetto dei diritti umani negati.

Problemi come la povertà, la fame, la guerra, il cambiamento climatico, il degrado ambientale impongono una riflessione su cosa vuol dire essere cittadini del mondo e cosa intendiamo per cittadinanza globale. Penelope lo scoprirà durante il suo viaggio nel Mediterraneo. Nonostante la nostalgia di casa continuerà infatti la sua avventura, capirà la

differenza tra Nord e Sud e la disuguaglianza tra paesi ricchi e poveri. Riconoscerà la fragilità dell'ecosistema del Mediterraneo e si interrogherà sui temi dello sviluppo sostenibile. Affronterà la paura della morte e il timore di non fare ritorno (compito difficile).

Eventi avversi devieranno più volte il suo viaggio ma alla fine vincerà (prova e vittoria dell'eroina). Scoprirà di essere una cittadina del mondo, desiderosa di fare parte attiva del cambiamento in atto a livello globale, verso un sistema di vita più sostenibile. Grazie all'uso di portali tridimensionali presenti in ogni città, farà un viaggio nel tempo e nello spazio, scoprendo la bellezza di nuovi strumenti di comunicazione. Imparerà a navigare su Internet, posterà il suo viaggio sui social, realizzerà un prodotto multimediale e un blog interculturale seguito da milioni di utenti il cui hashtag sarà *#GlobalEducationintheMediterranean*. Il contenuto del suo blog riguarderà tutto ciò che ha appreso durante il suo viaggio nel Mediterraneo.

## 10. Le Carte di Penelope

Dentro la storia di Penelope possono essere individuate delle funzioni o sequenze di azioni che si potranno seguire in tutto o in parte. A tal proposito è possibile utilizzare alcuni passaggi fondamentali, individuando figure e ruoli costanti nella struttura del racconto. Delle 31 funzioni di Propp è bene ricordare almeno le seguenti: esordio, movente/complicazione, allontanamento, partenza e sviluppo del viaggio di andata, trasformazione, prova e vittoria, viaggio di ritorno trionfale, destino dell'antagonista, conclusione.

Con questi elementi è possibile stabilire le diverse fasi della scrittura basandosi la storia sulle funzioni principali di Propp. L'intreccio narrativo delle carte si comporrà di una spiegazione della situazione iniziale in cui si distingueranno:

- Un esordio, ovvero un equilibrio iniziale (Carte esordio "C'era una volta...").
- Un Movente/complicazione, ovvero la rottura dell'equilibrio iniziale (Carte complicazione).
- Un allontanamento dal luogo in cui l'eroe si trova (Carte allontanamento).

La storia avrà uno svolgimento che consiste nel viaggio di andata e ritorno nel Mediterraneo (Carte viaggio). Ogni carta può avere un nome, una funzione, il titolo dell'azione (ad es.: il viaggio dell'eroina) e una breve spiegazione dell'azione, riportando la raffigurazione di uno degli elementi che costituiscono la storia. Ogni carta inoltre può contenere il nome degli studenti che l'hanno realizzata.

Ci possono essere più mazzi di carte. Ogni studente partecipante pescherà una carta da un mazzo e ispirandosi alle figure rappresentate, proverà a inventare una storia. Le carte servono infatti per inventare storie, esercitarsi a raccontarle o scriverle, pertanto si possono mescolare, così come l'ordine degli avvenimenti della storia può essere modificato. In tal modo si mettono in campo alcuni elementi fondamentali del racconto e del gioco, come la fantasia, l'imprevisto, la sorpresa, l'adattamento, la flessibilità, l'autonomia del pensiero, la

creatività, la capacità di espressione<sup>23</sup>. Alla fine di ogni storia ci sarà una conclusione con il ripristino dell'equilibrio per l'eroe (Carte conclusioni).

Oltre i luoghi, i tesori, i personaggi, gli aiutanti e gli oggetti magici, si possono realizzare altre carte speciali. Ad esempio le cinque tipologie di carte *Jolly*:

- le Carte "*Ocean Decade ONU 2021-2030*" per implementare buone prassi nell'uso degli oceani e sensibilizzare sui temi dello sviluppo sostenibile nel Mediterraneo (Carte di scienze, fisica, geografia, biologia).

- le Carte Rosa Park per conoscere i metodi nonviolenti utilizzati da Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Danilo Dolci... (Carte di storia, letteratura ed educazione alla pace).

- le Carte di Babele per immaginare città più inclusive, sicure, plurilingue, democratiche, (carte di educazione alla cittadinanza).

- le Carte rosa-arcobaleno per introdurre il valore del rispetto della diversità di genere, dell'uguaglianza nella diversità, delle pari opportunità, della difesa dei diritti dei soggetti più vulnerabili, delle fasce a rischio esclusione ed emarginazione (Carte per le pari opportunità).

- le Carte dell'amicizia. Penelope nel suo viaggio porta con sé esperienze, sentimenti, immagini, ricordi. Ogni bambino che ha incontrato le ha donato un piccolo ricordo, sicuramente non di valore pecuniario ma un pezzo di sé: un fiore che è diventato secco, una ciocca di capelli, un quadratino di stoffa colorata, una conchiglia, il rimasuglio di una candela consumata, una piccola ampolla di incenso, una biglia di sterco, una piuma. Ogni studente potrà portare a scuola due o tre oggetti che ama per realizzare "lo scrigno dei ricordi di Penelope" in cui ogni dono è simbolo dell'incontro con l'alterità. Tutto ciò l'ha resa una persona diversa da quella che era prima del viaggio.

## 11. *Welcome Penelope's day!* - la festa dell'accoglienza

La scuola inclusiva è una scuola aperta, psicologicamente attenta, pedagogicamente competente e capace di garantire a ciascun alunno la possibilità di coltivare tutto il proprio potenziale. La centralità dello studente deve essere il punto di snodo delle scelte educative scolastiche affinché ognuno possa costruire a pieno la propria individualità. In questo senso la realizzazione di un protocollo di accoglienza per l'inserimento degli alunni stranieri dovrebbe prevedere un'esperienza immersiva di progettazione interculturale, dove anche le lingue acquisiscono un ruolo fondamentale.

L'esperienza immersiva della festa dell'accoglienza prevede l'organizzazione dell'evento "*Welcome Penelope's day!*" in cui Penelope è il simbolo stesso dello straniero inteso come ospite portatore di doni e di bisogni educativi. La settimana interculturale dell'accoglienza può essere organizzata sin dai primi giorni di settembre per curare la preparazione dell'evento che culmina con una festa il 26 settembre, in occasione della Giornata mondiale del migrante e rifugiato.

---

<sup>23</sup> G. Rodari (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

La festa ha il proprio *focus* nel dialogo interculturale e interreligioso per trovare similitudini e punti di contatto tra prospettive culturali, filosofiche, valoriali diverse. La metodologia prevede l'utilizzo di *Circle time*, *Brainstorming*, *Role playing*, Attività di laboratorio, *Learning by doing*, maieutica di gruppo. L'alunno straniero deve sentirsi protagonista durante tutte le attività didattiche di preparazione dell'evento, in un clima di cooperazione e condivisione tra pari, sempre supportato dalla guida degli insegnanti.

Diversi gruppi di alunni possono occuparsi di differenti aspetti organizzativi e suddividersi i compiti seguendo un semplice schema che prevede la divisione del lavoro in dieci gruppi:

Gruppo A. "Artisti" può occuparsi delle decorazioni e dell'allestimento degli spazi comuni.

Gruppo C. "Cibo dal mondo" può curare il menù interculturale e occuparsi della gestione del *buffet*, della selezione degli ingredienti e dei cibi.

Gruppo D. "Dialogo interculturale e interreligioso" può realizzare un *Mandala* come simbolo dell'evento con colori diversi che rappresentano 8 temi fondamentali: Amore - Cristianesimo (amore altruistico); Benessere - *Yoga* (saggezza indiana); Cura - *Kintzukuroi/kintzugi* (arte giapponese di ricomporre ciò che si è rotto); Felicità - Buddismo (filosofia orientale); Pace - Gandhi (nonviolenza e *Satyagraha*, Induismo - India); Parola - Danilo Dolci (la maieutica di gruppo - Italia); Partecipazione - *Ubuntu* (Io sono perché tu sei - Africa); Saggezza: *Ho'Oponopono* (perdono e gratitudine - Hawaii)

Gruppo H. "*Human Rights* e antirazzismo" può organizzare la *Lectio Magistralis* sul significato dell'amicizia da leggere durante la festa del migrante e del rifugiato.

Gruppo I. "Informatici" può produrre le locandine, gli inviti e il sito *web*.

Gruppo L. "Lingue da tutto il mondo" può realizzare delle *t-shirt* di benvenuto e occuparsi di tutti gli aspetti linguistici dell'evento.

Gruppo O. "Orti urbani" può progettare orti in piccoli spazi dentro la scuola per la tutela dell'Ambiente, l'auroproduzione e la valorizzazione del cibo di stagione (sovranità alimentare).

Gruppo P. "Pari Opportunità per il Coordinamento della settimana dell'accoglienza" può inserire l'evento nel PTOF e occuparsi degli aspetti logistici e burocratici. Per gli allievi ciò può favorire lo sviluppo dell'autonomia, il senso di responsabilità, le capacità organizzative.

Gruppo R. "Ricette" può studiare gli ingredienti della Dieta Mediterranea patrimonio dell'umanità.

Gruppo T. "Tradizioni popolari e antropologia" può lavorare per il reperimento di oggetti tradizionali provenienti da tutto il bacino del Mediterraneo.

## 12. Conclusioni del viaggio interculturale

Come finisce la storia di Penelope che parte da Itaca in cerca di Ulisse e dopo 10 anni ritorna a casa? Finisce bene ovviamente, come tutte le storie a lieto fine: una festa sugellerà

il ritorno della regina, l'eroina regnerà con grande saggezza e lungimiranza per molti anni a venire e tutti vivranno felici e contenti.

Ciò che contraddistingue questo suo viaggio nel Mediterraneo è la quantità di luoghi, persone e cose che ha conosciuto e sperimentato. Il suo bagaglio interculturale è ricco di aneddoti, insegnamenti, riflessioni, appunti di viaggio. Penelope ha letto libri, visitato città, utilizzato monete, parlato lingue, assaggiato cibi, indossato abiti. Tutto all'insegna della novità.

Il suo blog *#GlobalEducationintheMediterranean* contiene innumerevoli informazioni sulle tappe effettuate nei 21 paesi del Mediterraneo. È come un resoconto di viaggio contenente foto e commenti che raccontano le sue emozionanti avventure. La fanciulla ha appuntato le sue impressioni e trascritto tutte le cose nuove che ha imparato, perciò il blog è come uno scrigno ricco di tesori che riflettono la dimensione etica della *Global Education*.

La sua saggezza risiede nell'esperienza interculturale.

Penelope durante il viaggio nel Mediterraneo ha comprato molti libri. Alcuni paesi non li ha potuti visitare, ma immergendosi nella lettura ha potuto soddisfare la sua curiosità e la sete di conoscenza. Per esempio, da alcuni libri sulla filosofia hawaiana ha compreso l'importanza dell'immaginazione, intesa come visione preliminare di ciò che succede nella vita: l'immaginazione da luogo all'intenzione; l'intenzione porta all'azione che a sua volta segue il suo corso e si materializza. L'idea di una energia universale che fluisce attraverso tutti gli esseri viventi e l'idea che i pensieri sono come onde che dirigiamo a noi stessi o agli altri o al mondo, l'hanno portata a scoprire che esiste una disciplina per la trasformazione delle parole e dei pensieri critici, negativi e distruttivi in parole e pensieri sereni, positivi e costruttivi<sup>24</sup>.

Dal presente ha imparato che è sempre possibile scegliere ed essere felici assumendo la responsabilità di prendere decisioni corrette e oneste. Dal passato ha imparato che bisogna fare uso della legge del perdono e liberarsi di pesi, dolori e sentimenti negativi se si vuol essere felici. Come il contadino che aspetta il raccolto ha capito che sarebbe arrivato anche il suo momento di raccogliere il frutto del suo lavoro.

Da alcuni libri sulla filosofia africana chiamata Ubuntu<sup>25</sup> ha appreso che gli esseri umani sono fatti per stare insieme. Ciò che li separa è l'avarizia e il desiderio di potere. Il mondo è pieno di persone che vogliono la stessa cosa: vivere in pace in una società giusta ed equitativa, godere di buona salute e poter prendersi cura della propria famiglia. Se ci uniamo possiamo trovare consolazione e senso di appartenenza. L'unione fa la forza.

L'individuo non è nulla senza la comunità, senza gli altri esseri umani, pertanto per superare i problemi e le differenze che ci separano è necessario ricordare che una persona è persona solo attraverso gli altri. Io sono perché tu sei. Questo è Ubuntu.

Stando insieme agli altri Penelope ha imparato che sono più le cose che la uniscono agli altri che quelle che la dividono dagli altri. Del resto il premio Nobel per la pace

---

<sup>24</sup> L. Bodin – N. Bodin – J. Graciet (2014), *Il Grande Libro di Ho'Oponopono. Saggezza hawaiana di guarigione*, Il Punto d'Incontro, Vicenza.

<sup>25</sup> M. Ngomane (2019), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Segrate.

Desmond Tutu diceva: “La mia umanità è unita alla tua, profondamente connessa alla tua”. Dunque al contrario dell’idea del “farsi da soli” attraverso i propri sforzi individuali, la filosofia dell’Ubuntu ci ricorda che siamo interconnessi. Nessuno è un’isola e se siamo come siamo è precisamente grazie a tutti coloro che nel bene e nel male hanno fatto parte della nostra vita. Perciò bisogna valorizzare ciò che gli altri apportano alla nostra vita.

Penelope ha imparato anche l’importanza del silenzio, della concentrazione, della perseveranza, dell’autodisciplina e della meditazione per il raggiungimento della pace interiore. Ha compreso cosa vuol dire essere grata non solo per la famiglia, la casa, gli amici, ma anche per la natura, gli alberi, i boschi. Grata per il suo stesso respiro, per la vita che fluisce. Ha aperto la mente, gli occhi e il cuore a nuovi modi di vedere il mondo, nuovi modi di pensare e nuove filosofie di vita. Ha capito che l’unica costante nella vita è il cambiamento. Non c’è nulla che dura: né la pena né l’allegria. Tutto ciò che comincia ha una fine. Questo è il cerchio della vita e riguarda persone, emozioni, problemi.

Alla fine l’eroina ha condiviso il suo viaggio con altre persone, sapendo equilibrare il dare e il ricevere. E ha imparato a essere generosa, accogliente, affabile, comprensiva. Anche noi dobbiamo imparare a pensare alla comunità in cui viviamo e lavorare per migliorarla (cittadinanza globale). Il segreto risiede nel potere di una collettività che lavora congiuntamente per il bene comune, per fare del mondo un posto migliore. Tutti possiamo fare qualcosa per costruire una comunità quando l’obiettivo è comune.

### **13. *Global Education* e Cittadinanza Globale**

La *Global Education* non indica un percorso pedagogico privo di ostacoli, soprattutto riguardo al concetto di cittadinanza globale. Esistono infatti dubbi e opinioni diverse sull’efficacia dei processi educativi che prevedono azioni locali relazionate ai problemi globali. In ogni caso ciò su cui gli esperti concordano è che il passaggio dall’educazione globale alla cittadinanza globale può avvenire solo se si opera una transizione da una cultura centrata sull’individuo e sul dominio a una cultura comunitaria e democratica basata sul dialogo, la cooperazione e i processi partecipativi. Tale cultura si basa sull’assunto che l’individuo assume su di sé delle responsabilità nel momento in cui è consapevole che esse non possono e non devono ricadere solo sui governi o sugli organismi decisionali.

Per il Consiglio d’Europa<sup>26</sup> (2019) la *Global Education* può essere definita un’educazione della mente e del cuore per un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti per tutti.

Gli studenti sono il cuore delle politiche educative in quanto sono considerati agenti di cambiamento (il cambiamento Gandhiano che vogliamo vedere nel mondo). Il compito dell’educazione consiste nell’aiutarli a riconoscere il proprio ruolo come membri attivi di una comunità globale. I principi di una pedagogia centrata sull’alunno indicano una metodologia basata sui valori, integrale, olistica, partecipativa e orientata a risolvere problemi di natura locale e globale.

---

<sup>26</sup> AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines...*, cit.

È indispensabile nella scuola trasformare le metodologie didattiche tradizionali affinché si possa realizzare un apprendimento permanente che trasforma le persone da sudditi obbedienti a cittadini critici e responsabili. Tale approccio presuppone la capacità di immaginare delle alternative agli attuali modelli dominanti, per lo sviluppo di una cittadinanza attiva. In conclusione l'ideale educativo si ispira a questo: "il sogno guida la visione e l'immaginazione collettiva deve contribuire al sogno"<sup>27</sup>.

### Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on global education for educators and policy makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, in <[www.book.coe.it](http://www.book.coe.it)>.

Bertozzi D. A. (2019), *La nuova Via della seta. Il mondo che cambia e il ruolo dell'Italia nella Belt and Road Initiative*, DIARKOS, Santarcangelo di Romagna (RN).

Bodin L. - Bodin N. - Graciet J. (2014), *Il Grande Libro di Ho'Oponopono. Saggezza hawaiana di guarigione*, Il Punto d'Incontro, Vicenza.

Crutzen P.J. (2005), *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, Mondadori, Milano.

Daly H. E. (2001), *Oltre la crescita. L'economia dello sviluppo sostenibile*, Edizioni di Comunità, Roma.

Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolerci*, La Nuova Italia, Firenze.

Filtzinger O. - Traversi M. (a cura di) (2006), *La scuola dell'accoglienza: gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Carocci Faber, Roma.

Lu H. (ed.) (2018), *The State Council Information Office of the People's Republic of China, White Paper. China's Arctic Policy*, Xinhuanet.

Mian M.G. (2018), *Artico: La battaglia per il Grande Nord*, Neri Pozza, Vicenza.

Moore J.W. (2016) *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, PM Press/Kairos, Binghamton (NY).

Negrini A. (a cura di) (1997), *Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità e alterità*, Emi, Bologna.

Ngomane M. (2019), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Segrate.

Ogui S. (1998), *Zen Shin Talks*, Zen Shin Buddhist Pub.

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, in <<https://unric.org/it/agenda-2030/>>.

ONU (2019), IPCC: *SPECIAL REPORT Global Warming of 1.5 °C*, in <<https://www.ipcc.ch/sr15/>>

Panarello P. (2016), *L'Educazione Interculturale come "Educazione Globale"* in «Formazione & Insegnamento», XIV, n. 3, pp. 495-504.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

Panarello P. (2020), *In difesa del pianeta vivente per i diritti di madre terra. Educazione globale e scienza della sostenibilità nel secolo dell'emergenza climatica*, Falzea, Reggio Calabria.

Pinker S. (2018), *Illuminismo adesso. In difesa della ragione, della scienza, dell'umanesimo e del progresso*, Mondadori, Milano.

Propp V. (1976), *Morfologia della fiaba*, Newton Compton, Roma.

Rodari G. (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

Sirna Terranova C. (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce.

Thunberg G. (2022), *The climate book*, Mondadori, Milano.

Urdiales Viedma M.E. (2021), *Geopolítica del Mediterráneo*, Síntesis, Madrid.

World Wide Fund for Nature (2022), *Living Planet Report*, in <https://livingplanet.panda.org/>

Yunus M. (2018), *Un mondo a tre zeri: come eliminare definitivamente povertà, disoccupazione e inquinamento*, Feltrinelli, Milano.

## BAMBINI IN MANICOMIO. ROMA (1975) L'INCHIESTA-DENUNCIA DI PSICHIATRIA DEMOCRATICA

Stefano Lentini\*

A distanza di quasi cinquant'anni dalla pubblicazione dell'inchiesta-denuncia di Psichiatria Democratica, l'articolo intende recuperare alla memoria una storia di mala educazione dell'infanzia che segna l'istituto manicomiale di Roma. Etichettati sbrigativamente come "Pericolosi a sé o agli altri" dalla legge l. 14 febbraio 1904, n. 36, *Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati*, bambini di età inferiore anche ai quattro anni furono mandati nelle sezioni minorili del manicomio, costretti a vivere la propria infanzia in uno stato di totale deprivazione educativa.

*Almost fifty years after its publication of the investigation of Psichiatria Democratica, Bambini in manicomio, the article recalls the intervention that the anti-institutional movement implemented, in the 1970s, in the VIII pavilion of the children's ward of the "S. Maria della Pietà" in Rome. Hastily labeled as "Pericolosi a sé o agli altri" by law, children even under the age of four were forced to live their childhood in a state of total educational deprivation.*

**Parole chiave:** deprivazione educativa; istituzionalizzazione; pedagogie e psichiatria; diritti infanzia.

**Keywords:** *educational deprivation; institutionalization; pedagogies and psychiatry; childhood rights.*

### 1. Il Sessantotto e la battaglia contro le istituzioni di Psichiatria Democratica

Fino al 1904 l'Italia non ebbe un quadro normativo omogeneo in materia manicomiale, la cui realtà si presentava in modo frammentario, con una gestione dei malati mentali affidata a strutture pubbliche e private; si trattava, molto spesso, di luoghi nei quali si applicavano «ai poveri infelici dei veri strumenti di tortura»<sup>1</sup>, e abusi di ogni genere. L'approvazione della legge 14 febbraio 1904, n. 36, meglio conosciuta come legge Giolitti, recante le prime disposizioni a livello nazionale sui manicomi e sugli alienati, prescriveva il ricovero in queste istituzioni gli individui che rappresentavano un pericolo per sé e per gli altri e che costituivano un pubblico scandalo. Una delle fragilità della legge riguardava la facilità con la quale si poteva finire in manicomio, dopo una semplice segnalazione da parte di un parente, di un medico o del Sindaco, a seguito della quale il Procuratore del Re dava mandato agli agenti di Pubblica Sicurezza di condurre il sospetto nella struttura manicomiale per un periodo di osservazione, ed eventualmente confermarne l'internamento. Alcolisti, disagiati o, sovente, persone semplicemente

---

\* Stefano Lentini è Professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Catania.

<sup>1</sup> G. De Felice Giuffrida (1904), *Legge sui manicomi*, in «Corriere della sera», 11 febbraio 1904, p.2.

povere iniziarono a popolare gli istituti manicomiali, ai quali si aggiunsero, negli anni della dittatura fascista, gli individui considerati sovversivi.

L'assetto del servizio psichiatrico rimase sostanzialmente intatto fino alla emanazione della legge 18 marzo 1968, n. 431, e poi venne successivamente modificato dalla legge 13 maggio 1978, n. 180, cioè la legge Basaglia, concepita come parte della generale riforma del sistema sanitario nazionale (l. 23 dicembre 1978, n. 883).

Negli anni Sessanta, il rinnovamento psichiatrico toccò in Italia punte di radicalità estreme con le esperienze goriziane di Franco Basaglia, dando vita ad un coinvolgimento politico e sociale che resero quella esperienza antistituzionale un modello, un punto di riferimento per la psichiatria mondiale<sup>2</sup>. Dopo il gesto liberatore del medico Philippe Pinel, che volle spezzare le catene ai folli in piena Rivoluzione Francese, e trasformare i reclusi in malati<sup>3</sup>, con l'attacco alle istituzioni totali del medico veneziano la parola *libertà* tornava al centro del dibattito, non solo psichiatrico, ma politico. Il movimento anti-istituzionale e la figura di Basaglia emersero nella comunità psichiatrica e nella società italiana del tempo, grazie anche al supporto dei media<sup>4</sup>, inserendosi nella storia di un'Italia impegnata su più fronti nella propria ricostruzione politica, sociale, materiale, democratica. La psichiatria italiana cominciò, in quegli anni, ad aprirsi alle scienze umane, allontanandosi da una prospettiva esclusivamente biologistica e neurologica, e si fece spazio nei manicomi con la psichiatria fenomenologica<sup>5</sup>.

Il movimento anti-istituzionale riuscì a mettere «in crisi organizzazioni istituzionali tra le più forti, una scienza empirica e un potere medico consolidati e sicuri del loro oggetto (il malato di mente), una normativa con basi di consenso diffuso e con ampia delega statale»<sup>6</sup>, proponendo un rinnovamento delle pratiche e delle conoscenze nel campo dell'assistenza psichiatrica, con l'obiettivo di realizzare la fine della reclusione manicomiale, sensibilizzare l'opinione pubblica verso il problema psichiatrico per stimolarla ad una partecipazione democratica contro la psichiatrizzazione dell'assistenza e del territorio. Sul fronte della battaglia per un rinnovamento della psichiatria italiana, Psichiatria Democratica giocò un ruolo di primo piano<sup>7</sup>, come scrisse Pierluigi Adamo negli anni Ottanta, individuando nel movimento antistituzionale un motore propulsivo per la definizione di una nuova cultura psichiatrica<sup>8</sup>.

---

<sup>2</sup> V. P. Babini (2009), *Liberi tutti*, il Mulino, Bologna, p.177.

<sup>3</sup> Si veda, a tal proposito, M. Foucault (1972), *Storia della Follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 2018, pp. 655-704.

<sup>4</sup> Si veda S. Lentini (2020), «*I Giardini di Abele*» di Sergio Zavoli (1968), in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, Roma, pp. 377-384.

<sup>5</sup> V. P. Babini (2009), *Liberi tutti*, cit., pp. 179-179.

<sup>6</sup> M. Scarcella, V. Macrì, P. Adamo, A. Bisignani (1980), *Pericoloso a sé e agli altri*, De Donato, Bari, p.78.

<sup>7</sup> La denominazione stessa, "Psichiatria Democratica", che il movimento antistituzionale si diede, voleva essere un realistico riferimento alle trasformazioni sociali, politiche e culturali in atto in quegli anni nella società italiana. Questa denominazione caratterizza immediatamente la storia, le mediazioni, le alleanze e i rapporti locali e nazionali del movimento «con le forze politiche e sindacali democratiche, capaci di cambiamenti profondi e prende le distanze da altre definizioni, interne a pur stimolanti e ricche posizioni teorico-culturali, sviluppatasi in altri paesi occidentali (Gran Bretagna, Francia, Stati Uniti). [...] In ultima analisi Psichiatria Democratica ha assunto la responsabilità e la chiarezza 'politica' di rompere il processo storico di istituzionalizzazione della follia e della psichiatria». Ivi, p.79.

<sup>8</sup> Pierluigi Adamo, nato a Cosenza nel 1946, fu responsabile di un servizio dipartimentale di salute mentale di quella provincia e incaricato dell'insegnamento di Psicopatologia generale e dell'età evolutiva nell'università della Calabria, nonché componente della Segreteria nazionale di Psichiatria democratica.

Nodo centrale del rinnovamento promosso dalla psichiatria antistituzionale fu, appunto, il nesso tra scienza e potere, con la verifica, non in astratto, ma nella realtà, dei conflitti e dei rapporti sociali, del rapporto manicomio-repressione sociale-esclusione-sfruttamento, all'interno del quale il disagio e la sofferenza psichica acquisivano un senso sociale e istituzionale. L'istituzionalizzazione non venne letta solamente nei termini di *esclusione* del marginale e del deviante, ma piuttosto come *inclusione* di questo per il controllo repressivo. In tale ottica, il movimento antistituzionale, in Italia, partì «dalla denuncia delle condizioni di segregazione, repressione e violenza dell'internato nelle istituzioni totali, compiendo poi una “lunga marcia” che, attraverso i manicomi, gli istituti della segregazione per minori e per anziani, le scuole speciali, la stigmatizzazione dell'infanzia in difficoltà, ha collegato via via temi politici con nodi più strettamente istituzionali e psichiatrici, fino a proporre pratiche alternative di grande respiro teorico e pratico»<sup>9</sup>.

Il metodo di “raccolgere gli esclusi” per “escluderli”, all'epoca diffuso e fiorente nelle istituzioni dedicate all'infanzia abbandonata<sup>10</sup>, divenne presto oggetto di attenzione da parte di associazioni e di movimenti antistituzionali in collusione storica con il movimento del Sessantotto, fortemente critici verso una psichiatria manicomiale votata alla logica punitivo-custodialistica, storicamente incarnata dalle “istituzioni totali”, fino al punto da dare vita ad indagini sul campo che lasciarono traccia nelle pubblicazioni-denuncia dell'epoca; alcune di esse rappresentano dei documenti “dal vivo”, che testimoniano come il disinteresse per gli aspetti pedagogici nella cura dell'infanzia “negata”, nelle sezioni medico-pedagogiche degli Ospedali Psichiatrici, delineasse una forte limitazione nelle possibilità di recuperare quei soggetti già posti al margine della società, e dunque paradossalmente maggiormente bisognosi di interventi educativi per un nuovo progetto di vita.

## 2. Bambini in manicomio: la denuncia di Adriano Ossicini del 1944

Tra le inchieste-denuncia dedicate all'infanzia istituzionalizzata, riscuote notevole interesse la pubblicazione del libro-dossier di Psichiatria Democratica *Bambini in manicomio*<sup>11</sup>, che riprendeva il titolo di una relazione del deputato provinciale della sinistra indipendente Adriano Ossicini<sup>12</sup>, presentata alla Deputazione Provinciale (CLN) nel 1944. In quella relazione, Ossicini denunciò le gravi condizioni in cui versavano i piccoli ricoverati presso l'Ospedale Psichiatrico Provinciale romano, già a metà degli anni Quaranta del Novecento. Scriveva Ossicini:

Il pensiero corre immediatamente ai lager, ai campi di concentramento, a quelle cose mostruose che non ci siamo ancora lasciati alle spalle. Questi bambini pesano tutti sulla nostra coscienza e non potremo più dire che non sapevamo. Non si può andare avanti così,

---

<sup>9</sup> Ivi, p. 82.

<sup>10</sup> B. Guidetti Serra – F. Santanera (1973), *Il paese dei celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Einaudi, Torino, p. 10.

<sup>11</sup> AA.VV. (1975), *Bambini in manicomio*, Bulzoni, Roma.

<sup>12</sup> Adriano Ossicini, medico specializzato in malattie nervose e mentali, già ordinario di Psicologia presso l'Università di Roma, impegnato scientificamente su temi dell'Igiene mentale infantile e del Servizio sociale, denunciò le condizioni dei bambini in manicomio all'interno dell'Ospedale psichiatrico “S. Maria della Pietà” con una relazione intitolata “Bambini in manicomio”, che rimane agli Atti della Deputazione Provinciale di Roma (1944-1945).

non si può seguitare a ricoverare in ospedale psichiatrico dei bambini provenienti dai più vari ambienti, dalle più varie situazioni, con le classificazioni e le motivazioni più assurde, per poi metterli insieme, dopo aver dichiarato che sono gravi, senza far nulla perché essi possano essere in qualche modo curati seriamente, ma soltanto dando loro da dormire e da mangiare in una situazione ambientale, ripeto, allucinante [...]¹³.

Fu un atto di accusa violentissimo, che riportò la realtà dei reparti infantili degli Ospedali Psichiatrici alle più anacronistiche pratiche di contenimento manicomiali per adulti, limitate alla mera custodia dei pazienti. Ossicini denunciò un sistema manicomiale saldamente fondato sulla legge 14 febbraio 1904, n. 36, *Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati*, che mandava in manicomio persino i minori affetti da malattia mentale, deficienza sensoriale, intellettuale o del carattere, di età anche inferiore ai quattro anni, etichettati sbrigativamente come “*Pericolosi a sé o agli altri*”. Attorno a tali istituzioni, ruotavano clientelismo e privilegi, in un sistema che metteva d'accordo potere pubblico e interessi privati, con gravi conseguenze per la vita dei piccoli pazienti e delle relative famiglie. Per ragioni economiche, questi bambini vennero trattati, anche giuridicamente, come malati di mente e come internati in Ospedali psichiatrici, con grave pregiudizio sulla loro guarigione e sul loro possibile reinserimento sociale¹⁴.

Ossicini colse e denunciò le origini di un fenomeno che, nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, avrebbe portato in Italia alla nascita e allo sviluppo di un nuovo settore di servizi socio-sanitari dedicato alla erogazione di servizi terapeutici sempre più mirati¹⁵, verso sempre più specifiche forme di patologia, di disturbo, di disagio finemente catalogate dalle emergenti «categorizzazioni nosografiche sempre più particolareggiate»¹⁶. Questo nuovo settore socio-sanitario, spinto dalla progressiva crescita dell'interesse scientifico sui temi della devianza e della malattia mentale, determinò un'esponenziale crescita del numero di istituti assistenziali¹⁷, diversificati tra loro, che non trova precedenti nella storia¹⁸.

Per sostenersi economicamente, tali istituzioni fecero persino leva sul reclutamento forzato dei pazienti minorenni – quasi sempre provenienti dalle classi sociali più svantaggiate – sulla base dell'utilizzo generico di concetti come *pericolosità* e *disadattamento*, *recuperabilità* e *irrecuperabilità*, classificandoli ora come deficitari (idioti o imbecilli o cretini), ora come mongoloidi, caratteriali, “amorali”, con tendenze criminali, instabili, asociali, ecc., con una suddivisione per età relativa e sommaria¹⁹. Si deve dare merito ad Ossicini l'aver posto su un piano scientificamente fondato il tema della salute mentale, che, a suo modo di vedere, non rappresentava soltanto un problema

¹³ A. Ossicini (1975), *Gli esclusi e noi*, Armando editore, Roma, p. 20.

¹⁴ Ivi, p. 18.

¹⁵ Su questa linea di pensiero, si collocano le idee di Ivan Illich, il quale sostenne che, con lo sviluppo del settore dell'economia che produceva servizi terapeutici, crebbe la percentuale di persone giudicate devianti rispetto a qualche norma desiderabile, per essere poi trasformate come clienti da sottoporre a terapia. La radicale opposizione di Ivan Illich a questo schema di istituzionalizzazione sociale della malattia, e della conseguente “iatrogensesi clinica”, è ben articolata in I. Illich (1976), *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 2004, pp. 134-35.

¹⁶ D. Lasagno (2012), *Oltre l'istituzione. Crisi e riforma dell'assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*, Ledizioni, Milano, p. 193.

¹⁷ Sui primi tentativi di educazione dei disabili e sulla nascita dei primi Istituti Medico-Pedagogici si veda F. Bocci (2019), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze, 2011.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ A. Ossicini (1975), *Gli esclusi e noi*, cit., pp. 18-20.

*sanitario*, ma, «specie per i bambini ricoverati, era un *problema educativo*, innanzitutto, in seconda battuta *assistenziale* ed infine, eventualmente, *terapeutico*»<sup>20</sup>. Con questo atto di denuncia si metteva in chiaro come la gran parte dei problemi dell'infanzia istituzionalizzata, negli Ospedali psichiatrici, venissero letteralmente camuffati per psichiatrici, genericamente sanitari, psicologici o assistenziali, mentre in realtà, si trattava quasi sempre di problemi di natura pedagogica<sup>21</sup>.

Guardando ai minori ricoverati presso l'Ospedale Psichiatrico romano, Ossicini denunciava lo stato di totale deprivazione educativa subita da quei piccoli internati, ove l'estemporaneità e l'occasionalità minavano l'efficacia degli interventi educativi, quando realizzati, e proponeva di superare l'istituzionalizzazione dei minori attraverso politiche sociali volte alla prevenzione del disagio nelle famiglie svantaggiate, unitamente ad una riforma della scuola che guardasse con maggiore attenzione ai bisogni specifici di apprendimento espressi dall'infanzia che popolava gli Ospedali psichiatrici<sup>22</sup>

### 3. L'8° Padiglione dell'Ospedale Psichiatrico “S. Maria della Pietà di Roma” negli anni Settanta

Le condizioni dei minori internati presso l'Ospedale Psichiatrico di “Santa Maria della Pietà” rimasero drammatiche ancora alle soglie degli anni Settanta, come si evince dalla ricca documentazione presentata nella inchiesta-denuncia *Bambini in manicomio* del 1975, nella quale si riportano i risultati delle indagini condotte da Psichiatria Democratica<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Ivi, pp. 14-15.

<sup>21</sup> Sulla natura pedagogica del trattamento dei deficienti, ricordiamo l'intuizione di Maria Montessori, la quale, già nell'estate del 1898, al Congresso di pedagogia di Torino, così si esprimeva: «Il fatto che la pedagogia dovesse unirsi alla medicina nella terapia era la conquista pratica del pensiero dei tempi e su tale indirizzo si diffondeva la Kinesiterapia. Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica». M. Montessori (1999), *La scoperta del Bambino*, Garzanti, Milano, p. 23.

<sup>22</sup> A. Ossicini (1975), *Gli esclusi e noi*, cit., p. 47.

<sup>23</sup> Negli atti del Consiglio Provinciale di Roma, e in particolare nella seduta del 13 novembre 1969, il Consigliere provinciale Agostinelli, riferendosi alle condizioni dell'VIII padiglione del manicomio romano di S. Maria della Pietà di Roma, affermò quanto segue: «Nel padiglione dei subnormali questo è il triste quadro: bambini spesso persino senza mutande, senza scarpe, senza maglie; con grembiuli di cotone strappati e senza bottoni; senza giochi o distrazione alcuna; senza che nessuno insegni loro a parlare e camminare. Ad alcuni di essi, di 3-4-5 anni sono state applicate fasce e camici di contenzione. È raccapricciante vederli pallidi con le mani legate ai ferri del letto». AA.VV. (1975), *Bambini in manicomio*, cit., pp. 28-29). In un successivo dibattito del Consiglio Provinciale del dicembre 1970, Agostinelli intervenne nuovamente per denunciare le gravi condizioni in cui si trovavano a vivere i minori ricoverati nel reparto infantile dell'Ospedale Psichiatrico romano: «Ecco una descrizione della situazione esistente nell'8° Padiglione, ove son degenti bambini sub-normali: [...] In una corsia si trovano 12 bambini costretti a letto permanentemente con 2 infermiere; in un'altra 8 bambine nelle stesse condizioni con 2 infermiere. Abbiamo 4 bambini senza maglia, nudi, esposti al freddo. Ci è stato detto che il lunedì avviene sempre così, in quanto la domenica la lavanderia è chiusa e non arriva il cambio degli indumenti e altra biancheria. 16 bambini assicurati a letto con fascette di contenzione ai polsi, in qualche caso anche alle caviglie. Abbiamo appreso che durante la notte quasi tutti i bambini vengono legati e solo 4 infermiere prestano servizio, di norma, per tutto il padiglione per una media di 70 bambini. [...] I bambini vivono e mangiano nello stesso locale-deposito. Niente carta igienica. [...] Generalmente si rinvencono bambini scalzi, alcuna addirittura senza mutande. Nonostante la derattizzazione effettuata nel marzo 1970 nell'8° padiglione si aggirano topi giganti [...]». Ivi, pp. 31-32.

Dall'inchiesta, sappiamo che, nel 1972, nell'8° padiglione dell'Ospedale psichiatrico<sup>24</sup> si trovavano 58 bambini, dei quali 42 maschi e 16 femmine, d'età compresa tra i 4 ai 14 anni, ammessi all'istituto per avere manifestato "marcate difficoltà scolastiche", tali da averli esclusi ed emarginati nella scuola del quartiere di provenienza, e tali da determinare un forte ritardo o l'abbandono della scuola. I bambini ammessi, inoltre, presentavano le caratteristiche del "disadattato", sia dal punto di vista sociale che familiare. A ben vedere, il criterio di ricovero si fondava su motivazioni prevalentemente riferibili alla "gravità sociale", più che alla condizione clinica del minore, in ragione della quale, nel Reparto, si trovavano bambini con lievi deficit, in contrasto con il fatto che l'8° padiglione avrebbe dovuto accogliere solo i cosiddetti "irrecuperabili", cioè bambini con gravi deficit. Per i bambini affetti da lievi deficit intellettivi, invece, si prevedeva il ricovero presso l'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis", anch'esso all'interno dell'Ospedale psichiatrico.

Gli esiti delle indagini, condotte da Psichiatria democratica, all'interno dell'8° padiglione dell'Ospedale psichiatrico, rilevarono, però, una drammatica realtà: l'80% dei bambini ricoverati erano normodotati dal punto di vista intellettuale, mentre il restante 20% comprendeva insufficienti mentali di grado medio e medio-lieve, bambini con ritardo del linguaggio ed epilettici; il 60% dei bambini fu ricoverato presso l'Ospedale Psichiatrico in tenera età, tra i 4 e i 7 anni, e addirittura il 15% (6 bambini) al di sotto dei 4 anni. Il 74% dei bambini fu ricoverato in base all'art. 1, cioè con certificato di pericolosità, e si rilevò che i sei bambini al di sotto dei 4 anni di età (con età variabili da 2 anni ed otto mesi, ai 3 anni e undici mesi) vennero considerati tutti "Pericolosi a sé e agli altri e di pubblico scandalo". Dall'analisi delle condizioni sociali del nucleo di provenienza, si evidenziava un preciso rapporto con l'ospedalizzazione: il 40% provenivano da famiglie proletarie, il 40% da famiglie sottoproletarie, il 10% da una piccola borghesia che viveva in condizioni molto modeste. A ciò si aggiungevano i figli di emigrati, o privi di uno dei genitori (nel 38% dei bambini con nucleo familiare), o, ancora, appartenenti a famiglie interessate da malattie psichiatriche, tubercolosi, alcoolismo. Il periodo medio di degenza era di 7 anni e mezzo per le femmine, e di 4 anni e 11 mesi per i maschi, con punte massime di ricovero per bambini e bambine di 11 anni e mezzo.

Nella struttura edilizia, al pianterreno, si trovavano due "sorveglianze", una per i maschi e una per le femmine; si trattava di due "squallidi" stanzoni, permanentemente chiusi a chiave, arredati con soli tre tavoli e sei panche in legno, nei quali non si trovava alcun oggetto; le finestre erano provviste di sbarre. Al piano superiore, oltre alle corsie notturne per i bambini delle sorveglianze, si trovavano le corsie dei bambini che non erano in grado di camminare, detti "allettati" (alcuni di questi, prima del ricovero, possedevano la piena capacità di deambulare). Nessun arredo era presente, oltre ai letti in ferro allineati lungo le pareti spoglie. Nei servizi igienici, poco funzionali, mancava spesso l'acqua calda. Nel complesso edilizio l'arredamento degli spazi appariva povero, per nulla fantasioso, inadatto per la realizzazione di qualsivoglia attività educativa<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> L'edificio dell'8° padiglione si trovava all'interno dell'Ospedale psichiatrico "S. Maria della Pietà" e usufruiva di tutti i servizi medico-diagnostici (radiologici, di laboratorio, elettroencefalografici), della mensa del personale tecnico (idraulici, elettricisti, manovali) comuni a tutti i padiglioni della struttura. Ivi, p. 83.

<sup>25</sup> Ivi, pp. 83-85.

Fuori l'edificio si trovavano le "sorveglianze esterne", piccoli cortiletti recintati da un'alta rete di ferro, nei quali si trovava un arredamento minimale composto da tavoli e panche di ferro. Per evitare incidenti, i bambini venivano "assicurati", cioè legati per un piede o alla vita ad un tavolo, alla panca o al tubo del termosifone, con la motivazione che i più grandi avrebbero potuto «spingere i più piccoli, i quali ultimi vengono legati anche essi per evitare che cadendo possano farsi male»<sup>26</sup>. In tal maniera, a detta degli operatori, si poteva garantire la "tranquillità del bambino".

All'inizio del 1972, i bambini nel Reparto furono suddivisi in tre gruppi: maschi, femmine e "allettati". A coordinare il personale del Reparto erano due suore, incaricate di gestire i turni delle infermiere, a distribuire i permessi, le note di qualifica o i rapporti disciplinari. Le condizioni di insoddisfazione e di grande stress lavorativo delle infermiere, costrette dagli intensi turni a sacrificare completamente la loro vita personale e familiare, in un ambiente privo di qualsiasi stimolo, determinavano un forte disagio psicologico del personale, che si manifestava con stanchezza, irritabilità, disturbi psicosomatici, e la riduzione di ogni forma di partecipazione affettiva con i piccoli ricoverati<sup>27</sup>.

#### 4. L'infanzia negata dei "Bambini in manicomio"

Ad una osservazione dei bambini, si denotava una omogeneizzazione comportamentale, a prescindere dal livello di deficit intellettuale o dall'età. Agli occhi degli estensori della relazione pubblicata da *Psichiatria Democratica*, nel corso delle visite si presentarono scene davvero raccapriccianti:

Molti [bambini] sono seduti a terra in uno stato di abbandono, senza nessun interesse per quello che succede intorno, a volte masturbandosi in modo coattivo oppure ripetendo incessantemente dei movimenti, senza alcuna apparente finalità, con le mani o con il tronco. Altri girano incessantemente nella stanza, senza alcun fine preciso e, a volte, rapidamente spingono per terra un coetaneo. Pochissimi usano il linguaggio, nonostante molti avessero all'ingresso un corredo linguistico minimo, sufficiente per esprimere i bisogni più elementari. Quello che colpisce è la generale tendenza di rinuncia a cercare e a stabilire un rapporto con quanto vi è attorno. Solo alcuni comportamenti contrastano con questa tendenza e sono la frequente rottura di vetri delle finestre da parte dei bambini, lo spogliarsi di continuo ed il gettare dalle finestre i propri vestiti o gli eventuali giocattoli, che vengono dati per lo più [il] giorno della Befana con la visita del Presidente dell'Amministrazione<sup>28</sup>.

A giudizio degli osservatori, questi comportamenti ripetitivi rappresentavano un estremo tentativo, purtroppo fallimentare, di provocare un cambiamento, una modificazione dell'ambiente, in quanto obbligava il personale sanitario a muoversi per raccogliere oggetti o i vetri rotti, medicare molto spesso i bambini feriti, tra le urla e le minacce rivolte ai bambini. La maggior parte dei bambini non aveva il controllo sfinterico, per cui la perdita di urina e di feci sul pavimento generava un insopportabile ambiente maleodorante, nonostante le infermiere pulissero continuamente la stanza dagli escrementi. Il tutto in un clima surreale, tra grida, pianti, lamenti che rendevano

---

<sup>26</sup> Ivi, p. 36.

<sup>27</sup> Ivi, pp. 38-42.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

impossibile anche un semplice scambio verbale; tale era il frastuono – appuntavano gli osservatori – da far perdere il senso dell’orientamento<sup>29</sup>.

La totalità dei bambini presenti nell’8° padiglione dell’Ospedale Psichiatrico romano proveniva dalle classi sociali più disagiate economicamente (disoccupati o sottoccupati) o da nuclei familiari per la maggior parte disgregati, residenti nella estrema periferia e nelle borgate di Roma, e risentiva, in modo marcato, della precoce e prolungata istituzionalizzazione<sup>30</sup>. Tali fattori socio-ambientali acquisivano «un significato determinante nella genesi delle difficoltà psicologiche e comportamentali del bambino e della sua stessa esclusione dal contesto socio-familiare»<sup>31</sup>. Il ricovero in Ospedale psichiatrico di bambini prevalentemente portatori di bisogni sociali e assistenziali, determinati da precise situazioni socio-economiche, non trovava giustificazione alcuna; al contrario, risultava alquanto controproducente, trattandosi di un contesto di totale privazione educativa, tra l’altro, in un regime di privazione della libertà.

L’organizzazione sociale dell’Ospedale psichiatrico ricalcava i rituali rigidi propri della vita manicomiale, volti a produrre uno schematismo che induceva nel bambino un senso di oggettivazione totale, nel quale veniva privato di ogni capacità creativa ed espressiva. L’istituzionalizzazione, rilevavano gli osservatori, fa subire al bambino «una regressione ed una fissazione a schemi comportamentali primitivi, e lo sottopone ad una violenza psicofisica da parte della struttura fisica che viene, tuttavia, a rappresentare l’unico fattore che facilita la comunicazione fra i ragazzi»<sup>32</sup>. In tale contesto oggettivante, la passività e l’aggressività manifestate dai bambini rappresentavano delle modalità reattive attuate dal bambino per manifestare il rifiuto opposto verso una realtà che lo negava come individuo esistente, in un clima caratterizzato da sentimenti di fallimento e autoannientamento.

L’organizzazione della vita quotidiana si fondava su una rigida regolazione di orari che ritualizzava cerimoniali monotoni e vincolanti: la sveglia, i pasti, la scuola, il tempo libero e il riposo. Tra gli “spazi di vita”, cioè tra i momenti di socialità, gli osservatori indicavano la scuola, quest’ultima speciale, privata e gestita dalla Provincia, con personale insegnante da essa dipendente. A tal proposito, l’indagine rilevava gli scarsi rapporti della scuola dell’Ospedale psichiatrico con la Direzione didattica del quartiere, e il generale disinteresse di quest’ultima, in conseguenza al quale si determinava uno scarso livello di coinvolgimento degli insegnanti sia sul piano didattico, che, in senso più ampio, più squisitamente pedagogico. Dal punto di vista metodologico, rilevavano gli osservatori, l’impostazione pedagogica ricalcava “schemi rigidi e antiquati”, del tutto superati persino nelle altre scuole comuni o speciali<sup>33</sup>; l’impianto pedagogico della scuola non teneva conto dei bisogni formativi dei minori, del loro vissuto esistenziale, della implicazione affettiva nello sviluppo intellettuale, della motivazione ad apprendere; la scuola, piattamente nozionistica e statica, veniva considerata nella sua funzione meramente custodialistica.

La struttura scolastica, orientata a far sviluppare il dogmatismo, il senso dell’autorità e il nozionismo, si caratterizzava per l’assenza di attività potenzialmente

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 37.

<sup>30</sup> Buona parte dei minori proveniva dal brefotrofo dell’Istituto Provinciale Infanzia Abbandonata o da Istituti religiosi.

<sup>31</sup> Ivi, p. 86.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> Ivi, pp. 87-89.

stimolanti l'intuizione, la creatività, l'espressività, il senso di concretezza, necessari per sviluppare l'autonomia, il senso di libertà, di maturazione esistenziale. La scuola appariva così estranea al contesto di vita nel quale era inserito il bambino, assumeva un ruolo "a sé", autonomo e neutrale, e non uno spazio pedagogico nel quale si realizzava una collaborazione integrata con gli altri operatori dell'istituto, al punto da far registrare dinamiche di aggressività e di sfiducia tra i vari attori coinvolti nel trattamento dei piccoli ricoverati, in special modo tra puericultrici ed insegnanti. In un ambiente patogeno e limitante, persino il bambino con capacità intellettive e potenziali capacità evolutive, costretto a frequentare una scuola speciale, subiva un processo di regressione progressiva.

## **5. La chiusura dell'8° Padiglione del Reparto infantile dell'Ospedale Psichiatrico**

Iniziò nel 1972, con l'intervento di Psichiatria Democratica, il processo che portò alla definitiva chiusura e al blocco delle accettazioni dei minori del Reparto, nell'ottobre del 1973<sup>34</sup>. L'obiettivo della chiusura dell' 8° Padiglione doveva essere perseguito: attraverso una sua progressiva apertura all'esterno, ossia al quartiere, alle famiglie e alle altre strutture assistenziali per l'infanzia; operando un cambiamento organizzativo nell'ambiente di lavoro, secondo un modello di condivisione delle responsabilità diffuso e collegiale, che prevedeva l'istituzione di una Assemblea di Reparto quale momento per aumentare il livello di coinvolgimento nei processi decisionali del personale; e, infine, attraverso il coinvolgimento di un gruppo di volontari esterni nelle attività dei reparti infantili.

Dopo l'intervento di Psichiatria democratica, le condizioni di vita dei minori, effettivamente, subirono un miglioramento complessivo, grazie anche ad una più attenta distribuzione dei minori all'interno di gruppi omogenei per età, in modo da limitare i problemi di aggressività che avevano giustificato le contenzioni, poi progressivamente abolite. Furono previste, inoltre, attività formative destinate al personale infermieristico, volte a migliorarne la capacità di osservazione del comportamento del bambino, e si predisposero degli incontri serali per la discussione dei singoli casi<sup>35</sup>. Con l'aiuto dei volontari esterni, furono introdotti nel reparto giochi e materiali didattici per l'organizzazione di attività ludico-educative da proporre ai bambini. Tali interventi ebbero positive, ma isolate, ricadute<sup>36</sup> o, in altri casi, culminarono in clamorosi fallimenti<sup>37</sup>; ma il risultato più importante fu il rinnovamento organizzativo che portò ad un lavoro d'équipe, scientificamente fondato sull'osservazione e sulla gestione del singolo caso, attraverso cui si costruirono i presupposti per l'abolizione dell'8° Padiglione

---

<sup>34</sup> L'inchiesta di Psichiatria Democratica rappresentò l'epilogo di una triste vicenda che riguardò i 2761 bambini internati, nell'arco di sessant'anni, nell'Ospedale psichiatrico romano di "S. Maria della Pietà". Sul fenomeno della istituzionalizzazione dei minori si veda A. Gaino, *Il manicomio dei bambini. Storie di istituzionalizzazione*, Ega, Torino 2017.

<sup>35</sup> AA.VV. (1975), *Bambini in manicomio*, cit., pp. 44-47.

<sup>36</sup> In particolare, si riuscì ad organizzare un soggiorno estivo in una località di montagna, vicino Roma, che coinvolse i piccoli ricoverati dell'8° Padiglione e dell'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis", oltre ai bambini che vivevano nel quartiere circostante, occasione di importante apertura al quartiere. Poi si organizzarono delle assemblee nella scuola del quartiere, grazie alle quali si riuscì ad elevare la collaborazione delle famiglie che lo popolavano.

<sup>37</sup> Ivi, pp. 50-51.

e dei ricoveri in Ospedale Psichiatrico dei minori di 14 anni, e per la concentrazione dei servizi psicopedagogici nell'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis", con uno sganciamento dell'Istituto dalla gestione manicomiale e una progressiva apertura verso l'esterno. Dopo l'estate del 1972, i bambini dell'8° Padiglione iniziarono a frequentare le strutture scolastiche dell'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis", e i Centri di Riabilitazione in esternato.

All'impegno degli operatori per un miglioramento delle condizioni dell'"infanzia anormale"<sup>38</sup> non corrispose, tuttavia, un fattivo impegno dell'Amministrazione Provinciale. Vistosi arretramenti, anzi, segnarono i passi verso la costruzione di una unità riabilitativa che garantisse un intervento educativo-terapeutico per un efficace reinserimento sociale dei bambini, a seguito di una progressiva riduzione del personale infermieristico, denunciata nel dicembre del 1972. Tra l'altro, la proposta di effettuare dei lavori di ristrutturazione nell'Istituto "Sante De Sanctis", per trasferirvi i minori dell'8° Padiglione, discussa nell'estate del 1972 nel corso di varie riunioni della Commissione Consiliare Permanente dell'Assistenza, rimase inattuata.

Nel corso di un'assemblea di Reparto svoltasi nel febbraio 1973, il personale dell'8° Padiglione denunciò con "responsabile energia" le carenze di personale, le preoccupanti condizioni igienico-sanitarie in cui versava il reparto infantile, per le quali si richiedeva, con carattere di urgenza, la presenza di un Pediatra in pianta stabile<sup>39</sup>.

Negli ultimi mesi del 1973, l'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis" venne chiuso<sup>40</sup>, e il personale medico-sanitario, insieme agli insegnanti che vi lavoravano, vennero inseriti nell'8° Padiglione, dove si trovava ad operare, dal 1972, la già citata équipe medico-pedagogica, che aveva abbandonato la vecchia logica divisione operativa e di ruoli, a vantaggio di una operatività integrata. Fu un passaggio particolarmente drammatico, perché l'ingresso del nuovo personale medico, con l'appoggio delle insegnanti, rimise in discussione il ruolo che, con molta fatica, le infermiere avevano conquistato nel trattamento educativo dei minori, ora improvvisamente ridotto agli aspetti meramente custodialistici. Si riproponeva la distinzione tra momenti da dedicare ad una didattica artificiosa e negativa, «da svolgere nelle aule con un materiale didattico non motivante e irrealistico (come sono ad esempio chiodini, incastri, ecc.)», mentre si declassificava il lavoro nelle sorveglianze, dove si ripristinava l'originario carattere statico e custodialistico. L'intervento educativo, da realizzare nei vari momenti importanti della vita del minore per l'acquisizione di un'autonomia personale (alimentare, sfinterica,

---

<sup>38</sup> Con «Infanzia anormale», si richiama qui il nome della rivista del neuropsichiatra infantile Giovanni Bollea. La rivista venne fondata da Giulio Cesare Ferrari, diretta da Sante De Sanctis ed Eugenio Medea, cessata nel 1932 e rilanciata da Bollea nel 1953.

<sup>39</sup> AA.VV. (1975), *Bambini in manicomio*, cit., pp. 52-56.

<sup>40</sup> L'Istituto medico-pedagogico "Sante De Sanctis" era gestito direttamente dall'Ente Locale della Provincia di Roma. Le sue caratteristiche erano le stesse dell'8° Padiglione, essenzialmente improntate ad una istituzionalizzazione "larvata". A tal proposito, si legge nell'inchiesta-denuncia: «L'istituzione si presenta come una "unità complessa" le cui forze e l'ideologia che la sostengono affondano le radici nel clientelismo e parassitismo assistenziale, nella politica del privilegio a favore dell'assistenza privata, nell'atteggiamento falso e moralistico che riconosce nei ragazzi stessi la colpa e la responsabilità della loro situazione. L'equilibrio che ne scaturisce è necessariamente non statico ma quasi "stazionario", nel senso della autoconservazione, proponendosi di far perseguire ai ragazzi una meta di realizzazione personale considerata "completa" nell'ambito dei processi di socializzazione del minore (bisogni primari, la scolarizzazione, ecc.). [...] Tali considerazioni hanno determinato la volontà nel gruppo di operatori di destrutturare prima e smantellare poi l'IMPP "Sante De Sanctis"». Ivi, p. 84.

ecc.), ad esempio nel corso dei pasti, o al gabinetto, perse così di ogni significatività funzionale.

Nonostante fosse oramai chiara l'inefficacia di una didattica artificiosa e meccanica, non ci si orientò verso l'adozione di una pedagogia che sviluppasse il senso dell'autonomia e dell'identità personale, da potenziare con le uscite all'esterno, e ciò si verificò nonostante gli osservatori ribadissero la necessità di proporre ai bambini esperienze reali, concrete, piuttosto che tenerli nella staticità di una stanzetta, a manipolare del materiale didattico (e non gli oggetti reali), attività che potevano solo riconfermare l'irrealità della propria posizione.

Nel luglio del 1974, il Gruppo Comunista del Consiglio Provinciale effettuò una interpellanza urgente sull'8° Padiglione, giudicata una "istituzione segregante, contraria ad ogni principio umanitario e di recupero sociale dei bambini assistiti dalla Provincia", per chiedere le motivazioni della sua mancata soppressione<sup>41</sup>, e per proporre un urgente programma di deospedalizzazione dei piccoli degenti.

Nell'interpellanza discussa dal Consiglio Provinciale, il 18 luglio 1974, il Presidente promise di sgomberare l'8° Padiglione entro il mese di settembre e di inviare i bambini in altri istituti specializzati privati. Tale opzione fu apertamente criticata da Psichiatria Democratica, in quanto, proprio da questi istituti, segreganti ed emarginanti, provenivano i minori ospitati presso l'Ospedale Psichiatrico. A tali resistenze, nella seduta del 25 luglio del Consiglio Provinciale, il Presidente prospettò, quale soluzione definitiva, la costituzione di nuove case-famiglia.

Ma si trattò di un modo per prendere tempo, e, nei primi giorni del mese di ottobre del 1974, i bambini furono dispersi in Istituti di tutta Italia; nella maggior parte dei casi, purtroppo, si trattò di istituti segreganti e custodialistici. Dopo mesi di silenzio, l'Amministrazione Provinciale, anche in previsione delle successive elezioni amministrative, ripropose il progetto della costituzione di due case-famiglia.

## 6. Brevi note conclusive

L'inchiesta-denuncia di Psichiatria Democratica ci restituisce un quadro alquanto desolante, non soltanto delle misere condizioni di vita cui fu esposta l'infanzia marginalizzata e istituzionalizzata, sin dalla più tenera età, e la totale inesistenza dell'"opzione pedagogica" all'interno di alcune istituzioni psichiatriche italiane deputate al ricovero dei minori, ancora negli anni Settanta del Novecento. Tali criticità, esito di un sistema socio-assistenziale intorno al quale ruotavano forti interessi economici, troppo spesso fondati sul malaffare e sul clientelismo, non rappresentarono, purtroppo, un caso isolato. A testimoniarlo sono le coeve inchieste-denuncia dell'*Associazione per la lotta contro le malattie mentali. Sezione Autonoma di Torino*, in seguito alle quali venne dato alle stampe, nel 1971, *La fabbrica della follia*<sup>42</sup>; in quel volume trovava spazio un breve capitolo dedicato ai minori internati nell'Ospedale psichiatrico di Collegno, vicino Torino, ove trentasei bambini, in uno stato di completo abbandono, vennero privati di qualsiasi forma di attività educativa, anche minima, per un possibile progetto di recupero/reinserimento sociale. Negli stessi anni, un altro libro-denuncia scritto da Bianca

---

<sup>41</sup> Ivi, pp. 59-62.

<sup>42</sup> AA.VV., *La Fabbrica della follia*, Einaudi, Torino 1971.

Guidetti Serra e Francesco Santanera, *Il paese dei Celestini* (1973)<sup>43</sup>, venne dedicato ai bambini “senza nessuno”, e per di più segnati da handicap fisici o psichici che ebbero la stessa sorte, consegnati alla “carità feroce” di alcune istituzioni religiose. E ancora, vale la pena di citare il volume di Alberto Papuzzi del 1977, intitolato *Portami su quello che canta*<sup>44</sup>, dall’omonimo indirizzo terapeutico del prof. Giorgio Coda, processato e condannato per abuso di mezzi di correzione sui minori ricoverati presso l’Istituto medico-pedagogico di Villazurra.

L’immagine di un’infanzia i cui diritti fondamentali furono compressi, privata di un credibile progetto di reinserimento sociale<sup>45</sup>, saldamente fondato sull’istruzione e sull’educazione, strideva con i principi di eguaglianza, di pari opportunità, di dignità della persona, costituzionalmente da tempo sanciti<sup>46</sup>. Piuttosto che promuovere le potenzialità del minore, valorizzarne le risorse, assecondarne le giuste aspirazioni, attraverso la “via pedagogica”, questi “non luoghi”<sup>47</sup> dell’educazione inibivano ogni possibile tentativo di conquista della propria soggettività<sup>48</sup>.

L’assenza di una progettualità pedagogica in grado di supportare/potenziare nei minori la capacità di *reagire alle condizioni*, di disancorarsi dal contesto segregante e di mero contenimento, quale era l’Ospedale psichiatrico, l’essere in balia degli altri senza la minima spinta personale, l’impossibilità di immaginare un futuro diverso da quello ad essi prospettato<sup>49</sup>, riproducevano perfettamente lo schema istituzionalizzante su cui, lungo il Novecento, era venuta ad articolandosi la vita del manicomio per gli adulti, almeno fino all’avvento della rivoluzione basagliana<sup>50</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1975), *Bambini in manicomio*, Bulzoni, Roma.  
Augé M. (1992), *Nonluoghi*, tr. it. Elèuthera, Milano, 2018.  
Babini V. P. (2009), *Liberi tutti*, il Mulino, Bologna.  
Basaglia F. (1982), *Scritti I e II*, Einaudi, Torino.  
Basaglia F. (2005), *L’Utopia della realtà*, Einaudi, Torino.

---

<sup>43</sup> B. Guidetti Serra – F. Santanera (1973), *Il paese dei celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, cit.

<sup>44</sup> A. Papuzzi (1977), *Portami su quello che canta*. Einaudi, Torino.

<sup>45</sup> Sul rapporto tra svantaggio sociale e conseguenze negative nella personalità in formazione, tra le quali l’incapacità, se non l’impossibilità di fare «apprezzabili ipotesi programmatiche sulla propria esistenza», si rimanda a M. Leonardi (2020), *Le cause e i processi della devianza minorile*, in A. Mangione, A. Pulvirenti (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano, pp.71-73.

<sup>46</sup> Si richiamano qui, in particolare, gli artt. 2,3 e 38 della Costituzione della Repubblica Italiana.

<sup>47</sup> Sul concetto dei “nonluoghi”, definiti come spazi dell’anonimato, che non hanno la peculiarità di essere identitari, relazionali, frequentati da individui simili ma soli, si rimanda a M. Augé (1992), *Nonluoghi*, tr. it. Elèuthera, Milano, 2018.

<sup>48</sup> B. Guidetti Serra – F. Santanera (1973), *Il paese dei celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, cit., p.10.

<sup>49</sup> Si richiama qui il concetto di “sterilità proiettiva”, «una sorta di infertilità di pensiero, di idee, di azione» generata dall’assenza di una buona guida educativa nella vita dei minori. Si veda a tal proposito A. Criscenti Grassi (2010), *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM Catania, pp. 152-153.

<sup>50</sup> R. Piccione (1990), *Lo scandalo psichiatrico della regione*, Bulzoni, Roma.

- Basaglia F.- Ongaro F., (1968) (a cura di), *L'istituzione negata*, Einaudi, Torino.
- Bocci F. (2019), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze, 2011.
- Canosa R. (1979), *Storia del manicomio dall'Unità ad oggi*, Feltrinelli, Milano.
- Criscenti Grassi A. (2010), *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania.
- De Felice Giuffrida G. (1904), *Legge sui manicomi*, in «Corriere della sera», 11 febbraio 1904.
- Foucault M. (1972), *Storia della Follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 2018.
- Foucault M. (2004), *Il potere psichiatrico*, tr. it Feltrinelli, Milano.
- Gaino A. (2017), *Il manicomio dei bambini. Storie di istituzionalizzazione*, Ega, Torino.
- Goffman E. (1961) *Asylums: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, tr. it. Einaudi, Torino 1968.
- Guidetti Serra B. - Santanera F. (1973), *Il paese dei celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Einaudi, Torino.
- Illich I. (1976), *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 2004
- Jervis G. (1977), *Il buon rieducatore*, Feltrinelli, Milano.
- Lasagno D. (2012), *Oltre l'istituzione. Crisi e riforma dell'assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*, Ledizioni, Milano.
- Mangione A., Pulvirenti A. (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano
- Montessori M. (1999), *La scoperta del Bambino*, Garzanti, Milano.
- Ossicini A. (1975), *Gli esclusi e noi*, Armando editore, Roma.
- Papuzzi A. (1977), *Portami su quello che canta*, Einaudi, Torino.
- Piccione D. (2013), *Il pensiero lungo. Franco Basaglia e la Costituzione*, Alphabeta Merano.
- Piccione R. (1990), *Lo scandalo psichiatrico della regione*, Bulzoni, Roma.
- Pironi T. (a cura di) (2020), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, Roma.
- Scarcella M., Macrì V., Adamo P., Bisignani A. (1980), *Pericoloso a sé e agli altri*, De Donato, Bari.