CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedure di *peer review*.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 2
Dicembre 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857535517
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Una pedagogia per il dialogo interculturale

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci
Una pedagogia per il dialogo interculturale 17

Agostino Portera
Competenze interculturali per la società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze 37

Cristina Allemann-Ghionda
Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide 51

Massimiliano Tarozzi
Intercultura e educazione alla cittadinanza globale 67

Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad
Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna 85

Davide Zoletto
Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino 103

ESSAYS – SAGGI

Clelia Castellano
M.P. Method: l'*evidence-oriented teaching approach* del Suor Orsola Benincasa per promuovere il bilinguismo sequenziale italiano-inglese negli alunni della scuola dell'infanzia e primaria 117

Giorgio Chiosso
Il Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 125

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra
Il genere nelle professioni educative 135

Stefano Oliverio
Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica 153

Monja Taraschi
Nuove unioni affettive e percorsi educativi 171

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valerio Ferro Allodola
Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli, 2015 189

Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino

Davide Zoletto*

Abstract

The paper focuses on some ways in which the theoretical perspective of Italian anthropologist Ernesto De Martino can contribute to the field of intercultural educational research, with special reference to today educational research in diverse learning environments. Drawing on De Martino's notes Intorno a una storia del mondo popolare subalterno, I discuss how some of De Martino's arguments against naturalistic and unhistorical approaches to the cultures of Southern Italy's peasants at the end of the 1940s, can contribute to save current intercultural educational research from the risks of merely culturalistic approaches to the diversity of educational environments. I then argue that De Martino's late work about cultural crises, and especially his idea that cultures can be analyzed as kind of "community projects" that save the possibility for people to be "actively present" in the world (drawn on his incomplete posthumous book La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali), can help intercultural educational research to reframe the aim of strengthening the interactions between migrant, postmigrant and native components of the population, as a community-based, day-by-day and lifelong process of cultural recreation within diverse environments.

Keywords: *intercultural educational research; community projects; cultural recreation.*

Riassunto

L'articolo si focalizza su alcune delle modalità con le quali la prospettiva teorica dell'antropologo italiano Ernesto De Martino potrebbe fornire un prezioso contributo nell'ambito della ricerca pedagogica interculturale, con particolare riferimento alle ricerche pedagogiche sui/nei contesti educativi eterogenei. A partire da alcune delle note demartiniane Intorno a una storia del mondo popolare subalterno viene dapprima suggerito come alcune delle riflessioni che portavano De Martino

* Università di Udine (Italia).

a criticare, alla fine degli anni Quaranta, gli approcci naturalistici e destoricizzati alle culture rurali del Mezzogiorno italiano, potrebbero essere preziose anche oggi per la ricerca pedagogica interculturale al fine di ridurre i rischi di un approccio solo culturalista alla complessità emergente negli odierni contesti educativi. In secondo luogo, il testo ipotizza che le ultime ricerche di De Martino sulle crisi culturali, e in particolare l'idea demartiniana per cui le culture potrebbero essere analizzate come forme di "progettazione comunitaria" attraverso le quali le persone possono essere "attivamente presenti" nel/al mondo (che attinge all'opera postuma e incompleta dedicata a La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali), potrebbero aiutare la ricerca pedagogica interculturale odierna a ricontestualizzare l'obiettivo di promuovere l'interazione fra componenti migranti, postmigranti ed autoctone della popolazione nella forma di un processo di tipo comunitario di quotidiana e permanente ricostruzione culturale all'interno di contesti eterogenei come quelli contemporanei.

Parole-chiave: *ricerca pedagogica interculturale; progettazione comunitaria; ricostruzione culturale.*

«La cultura è [...] il dischiudersi ad una progettazione comunitaria e comunicabile della vita»
(De Martino 2002[1977]: 636-637).

Alcune delle riflessioni di Ernesto De Martino raccolte nelle pagine finali del volume postumo *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali* (De Martino, 2002[1977]) potrebbero, forse, essere preziose in specifici ambiti della ricerca pedagogica contemporanea, specialmente laddove essa prova a descrivere, a comprendere e a orientare (Mantovani, 2003: 10) quelli che oggi possiamo descrivere come contesti educativi eterogenei.

Il riferimento è, in tal senso, alla ricerca e agli interventi svolti nelle classi e nelle scuole in cui è presente una percentuale importante di allievi e allieve migranti e postmigranti, ma anche nei luoghi extrascolastici di aggregazione e di formazione, sia quelli specificatamente dedicati a bambini o ragazzi, sia quelli che possono costituire un'occasione per la componente adulta della popolazione; e non solamente quando si tratta di interventi mirati a coloro che hanno sperimentato o conosciuto da vicino (personalmente o in famiglia) l'esperienza della migrazione, ma più in generale nel caso di luoghi e percorsi rivolti anche a quanti si percepiscono (o vengono comunque percepiti) come 'autoctoni'.

Nel tentativo di descrivere e comprendere contesti educativi attraversati da questa complessità diventa necessario provare ad affiancare agli approcci solo culturalisti degli sguardi più attenti ai diversi aspetti che si intrecciano nei percorsi di soggettivazione/assoggettamento in atto entro i processi educativi: in questa direzione, per esempio, possono fornire un

aiuto fondamentale le analisi ispirate all'idea di "intersezionalità" (cfr. McCall, 2005; Valentine, 2007), che – cercando di corrispondere in modo più attento alla concretezza dei vissuti contemporanei – ci invitano a focalizzare lo sguardo sull'intersecarsi, entro contesti sempre specifici e situati, di pratiche, discorsi e relazioni che concorrono a costruire aspetti legati ad esempio al genere, all'età, al gruppo sociale (per una declinazione nel contesto italiano cfr. Semi, 2012; per un tentativo di articolazione in ambito pedagogico cfr. Zoletto, 2014; 2015).

Tuttavia, se il *focus* sulle intersezioni entro cui si costruiscono i percorsi di formazione può aiutarci a restare vicini alla concretezza dell'esperienza educativa, altrettanto importante rimane mantenere comunque al centro dell'indagine pedagogica in contesti eterogenei e multiculturali un riferimento forte e non riduttivo alla dimensione 'culturale', dal momento che è anche in tale dimensione – oltre che nell'attenzione a tutte le caratteristiche di eterogeneità dei micro e macrocontesti – che può declinarsi un'azione concretamente pedagogica.

È nelle prime righe della sezione su "Mondo dato, natura e utilizzazione culturale" dell'*Epilogo* de *La fine del mondo* che De Martino osserva che «un 'mondo' è sempre mondo culturale, cioè è sempre esperibile per entro un certo ordine di valorizzazioni intersoggettive umane, per entro un certo progetto comunitario dell'operabile» (De Martino, 2002[1977]: 636-637). Senza voler ricostruire qui la complessa rete di riferimenti a cui rinviano queste pagine demartiniane[1], quello che vorrei richiamare è che nelle pagine di De Martino il riferimento alla "datità del mondo" in quanto esperibile "entro un certo ordine di valorizzazioni intersoggettive umane" ci chiede di sottrarre l'analisi della dimensione culturale a letture solo essenzializzanti e decontestualizzate ed esige invece di collocare l'analisi all'interno delle specifiche situazioni storiche e sociali entro cui tale "ordine" emerge, e con un'attenzione sempre molto mirata agli aspetti dinamici dei processi culturali.

Non è un caso che De Martino già molti anni prima – ai tempi delle sue note *Intorno a una storia del mondo popolare subalterno*, originariamente pubblicata sulla rivista "Società" nel 1949 – avesse già duramente criticato gli eccessi di quelle analisi secondo cui «il 'tipo culturale' e 'psichico' di un

1 Tra i riferimenti demartiniani di queste pagine andrebbero qui in ogni caso menzionati almeno quelli alla scena fenomenologica e alle riflessioni gramsciane. Per quanto riguarda la prima è infatti De Martino stesso a evidenziare nelle pagine dell'*Epilogo* la rilevanza nella sua riflessione di nozioni quali quelle di *Erlebnis* e *Dasein* (ivi: 636-637, 642, 644-646, ma si vedano per esempio anche Gallini & Massenzio, 2002: xxiv; Signorelli, 1996: 202-204; 2006: 230-232). Per quanto riguarda le problematiche gramsciane, invece, è – non a caso – ancora De Martino a sottolineare come sia importante cogliere le modalità con le quali le cosiddette "culture" (che De Martino identifica più precisamente in quelle che egli chiama le forme attuali di «presentificazione e domesticazioni culturali») emergono «secondo orientamenti di volta in volta egemonici» (De Martino, 2002[1977]: 640; cfr. anche Signorelli, 2006: 232). Per uno specifico riferimento alla ricerca pedagogica in contesti segnanti dalla diversità culturale e linguistica, cfr. Pinto Minerva, 1980: 75.

determinato popolo [costituiva] un dato di natura, extrastorico, immutabile, una sorta di metafisica sostanza» (De Martino, 1976[1949]: 66)[2].

Mi sembra sia proprio in quest'ottica che si potrebbe segnalare uno dei possibili motivi di attualità pedagogica della riflessione demartiniana, soprattutto in relazione a contesti educativi eterogenei come quelli delle città contemporanee, segnati da una pluralità di differenze che – come si è visto – non si lasciano ridurre a chiavi di lettura di tipo solo 'culturalista'.

In questo senso appaiono oggi particolarmente attuali e significative le considerazioni che Franca Pinto Minerva – proprio in riferimento alla riflessione e alla ricerca demartiniane – avanzava nel suo *L'alfabeto dell'esclusione*, testo che costituisce per molti aspetti un punto di riferimento ineludibile per la ricerca pedagogica interculturale in Italia (e che portava, fra l'altro, l'emblematico sottotitolo: "Educazione, diversità culturale, emarginazione"). Scriveva allora Pinto Minerva che «per De Martino l'intento principale [era stato] quello di combattere il "naturalismo" delle analisi etnologiche» (Pinto Minerva, 1980: 75-76), un intento che implicava anche un impegno politico-pedagogico, dal momento che, come osservava ancora Pinto Minerva, il naturalismo che De Martino cercava di contrastare «nascondeva e rifletteva [in realtà] il pregiudizio etnocentrico e glottocentrico con cui la cultura dominante aveva, fino allora, interpretato e razionalizzato l'inferiorità del mondo marginale» *(Ibidem)*.

Citando un passaggio particolarmente efficace del già menzionato *Intorno ad una storia del mondo popolare subalterno*, Pinto Minerva ci ricordava come, nella prospettiva di De Martino, il pericolo fosse quello di guardare a tutto quanto non rientrava entro la "cultura dominante" come a un «mondo di cose più che di persone, un mondo naturale che si confondeva con la natura dominabile e sfruttabile» (De Martino, cit. in Pinto Minerva, 1980: 76). Proprio la volontà di "demistificare" una tale immagine naturalizzata (destoricizzata e depolicitizzata) di quei mondi che egli chiamava – gramscianamente – "subalterni" (e che nella ricerca demartiniana erano spesso le culture rurali del Mezzogiorno) aveva portato – concludeva Pinto Minerva – De Martino al tentativo (che potremmo definire, forse, anche politico-pedagogico) di restituire a tali mondi una soggettività e uno spazio di presenza, espressione e azione nella storia.

2 David Forgacs (2014: 171), in suo studio recente, ricorda come in queste pagine De Martino giungesse a paragonare le concezioni "extrastoriche" del tipo culturale o psichico di un popolo alla «*Rassenseele* dei razzisti tedeschi, o alle anime culturali (apollinea, dionisiaca ecc.) di cui favoleggiava Oswald Spengler» (De Martino, cit. in Forgacs 2014: 71). Per una contestualizzazione e problematizzazione di queste specifiche pagine demartiniane si vedano, in tutta la loro ampiezza, i dibattiti e le posizioni testimoniate dagli altri testi raccolti nel volume *Il dibattito sul folklore in Italia* (Clemente *et al.*, 1976). Per una lettura più legata ai dibattiti odierni, cfr. lo stesso Forgacs (2014: 171 e sgg), nel quale l'autore contestualizza la sua analisi della ricerche demartiniane nell'ambito di un'analisi critica delle rappresentazioni delle popolazioni rurali del mezzogiorno. Per un'analisi in prospettiva postcoloniale si veda anche Basile (2014).

Se proviamo a raccogliere il monito demartiniano, cercando alcune possibili modalità per declinarlo nel mondo contemporaneo (cfr. per esempio Beneduce & Taliani, 2015), appare chiaro come l'odierno ambito pedagogico-interculturale (o più in generale l'ambito della ricerca pedagogica in contesti eterogenei e multiculturali) possa essere sicuramente fra gli ambiti nei quali la lezione demartiniana potrebbe essere più preziosa. A condizione, però, che, come ci ha ricordato l'antropologa Amalia Signorelli, il nostro sguardo (in questo caso pedagogico) non si fermi su presunte caratteristiche originarie delle cosiddette culture di provenienza di migranti e postmigranti (tali presunte caratteristiche potrebbero, infatti, forse, costituire – *mutatis mutandis* – uno dei possibili corrispondenti odierni del "naturalismo" che De Martino combatteva strenuamente). Piuttosto, in una prospettiva demartiniana, lo sguardo anche pedagogico dovrebbe focalizzarsi invece «sulla crisi della "prima base della loro vita culturale"» che le persone sperimentano quotidianamente nelle esperienze legate alla migrazione (specialmente nelle fase iniziali della vita nelle società di accoglienza), e in particolare sul venire meno della «possibilità di attuare il progetto comunitario, condiviso con gli altri del proprio gruppo, di utilizzazione del mondo» (Signorelli, 1996: 203).

In questa prospettiva, al centro del lavoro pedagogico non dovrebbe esserci dunque solo (o tanto) il problema della mera 'tutela' di culture 'già date una volta per tutte' e messe 'semplicemente' a repentaglio dall'esperienza della migrazione, ma la questione di come corrispondere (riconoscendola, contrastandola, riorientandola) a una situazione di 'crisi' che si manifesta nella quotidianità delle interazioni fra le persone e i contesti (in questo caso i contesti educativi, *in primis* quelli più istituzionali come le scuole, ma non solo…). E questo, forse, a maggior ragione quando i protagonisti della ricerca e dell'intervento non sono persone nelle prime fasi della migrazione, ma ragazzi e ragazze (le "seconde" e "terze generazioni", appunto) per i quali la scoperta di una possibile condizione di 'estraneità' avviene spesso nel pieno di un passaggio comunque impegnativo nella biografia personale come sono gli anni dell'adolescenza, e – soprattutto – nei confronti di gruppi di pari (o nei confronti di luoghi) entro i quali si era invece condiviso fin dalla nascita una quotidianità di esperienze e vissuti[3].

Non a caso, la ricerca pedagogica in contesti eterogenei ha ormai da tempo evidenziato l'importanza di non focalizzare la ricerca e l'intervento

3 Cfr. per esempio i racconti biografici (e le relative analisi) riportati da Anna Granata nel suo *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni* (Granata, 2011: 50 sgg). Per l'analisi del processo quotidiano di costruzione sociale di questa 'estraneità' potrebbero risultare particolarmente preziose alcune delle indicazioni metodologiche goffmaniane sulla produzione sociale dello stigma (Goffman, 2003[1963]). Sulla centralità dell'esperienza dei figli e delle figlie dei migranti all'interno della ricerca pedagogica richiamava l'attenzione già John Dewey (1965[1916]) nelle pagine di *Democrazia e educazione*, non a caso ripreso poi anche da Robert E. Park (1964), uno dei padri delle ricerche sulla diversità in ambito urbano. Per un tentativo di contestualizzazione nei luoghi educativi contemporanei, cfr. Zoletto (2013).

pedagogici solamente sui bisogni specifici degli allievi e delle allieve con *background* migratorio, né tanto meno solo sulle cosiddette appartenenze culturali. Pur nella diversità di impostazioni e di presupposti teorici che l'hanno caratterizzato e lo caratterizzano, il dibattito pedagogico-interculturale, tanto a livello internazionale (cfr. per esempio, Gundara, 2000; Gundara & Jacobs, 2000; Banks, 2003; Banks & McGee Banks, 2004, nonché i più recenti Grant & Portera, 2010; Niedrig & Yadsen, 2011; Catarci & Fiorucci, 2015a) quanto a livello italiano, ha piuttosto sottolineato a più riprese come sia necessario lavorare sulla globalità e complessità delle scuole e dei contesti educativi contemporanei (si vedano, per esempio, Demetrio & Favaro, 1992; Sirna, 1997; Gobbo, 2000; Pinto Minerva, 2002; Genovese, 2003; Portera, 2008; 2013; Favaro, 2011; Catarci & Fiorucci, 2015b; Nigris, 2015; Tarozzi, 2015).

Si tratta, in questo senso, di richiamare l'attenzione sulla molteplicità di differenze (non solo culturali, ma anche di genere, di età, di gruppo sociale, ecc.) che si intersecano oggi nei percorsi scolastici ed extrascolastici dei soggetti in formazione (sia migranti e postmigranti, che autoctoni). Inoltre, si tratta di focalizzare l'attenzione sulle modalità sempre situate con cui tali differenze si incontrano/scontrano con le culture pedagogiche e i dispositivi educativi (scolastici ed extrascolastici) che innervano e vanno a costituire – concretamente – le reti territoriali (di scuole, extrascuola, comunità) entro cui poi si esplica quotidianamente il lavoro educativo. Questo supplemento di attenzione pedagogica (critica e autocritica) appare oggi fondamentale per ridurre il rischio di ricadere in vecchie e nuove forme di culturalismo e orientalismo che – nella quotidianità del lavoro educativo – possono portare a minare tanto il senso pedagogico che l'efficacia educativa di molti interventi. E questo anche perché, spesso – e su questo punto appare di particolare attualità, come ha ben ricordato recentemente Massimiliano Fiorucci (2015: 117), proprio la demartiniana lezione dell'"etnocentrismo critico" (De Martino, 2002[1977]: 409-410) – non vengono tematizzati e indagati in prospettiva 'culturale' (ovvero nella loro genealogia e contestualizzazione storica e sociale, di ieri e di oggi) i presupposti su cui si basano quelle culture pedagogiche e istituzionali di studiosi, insegnanti ed educatori, entro le quali prendono poi quotidianamente forma i progetti e gli interventi educativi. Questo tentativo di analisi (auto)critica di alcuni dei presupposti teorico-epistemologici su cui si basano i percorsi di ricerca e intervento nei contesti educativi eterogenei contemporanei, costituisce non a caso una delle possibili declinazioni pedagogiche di una prospettiva teorica postcoloniale, ovvero di una prospettiva che cerca di acquisire un atteggiamento autocritico rispetto al rischio che – anche nella ricerca pedagogica contemporanea – continui a funzionare l'impostazione solamente binaria ('noi' *versus* 'loro') su cui si è storicamente costruita, in particolare durante l'epoca coloniale, la relazione anche pedagogica con l'altro/a.

Sulla possibile pertinenza anche pedagogica delle riflessioni demartiniane in contesti segnati dalle migrazioni, avevano già richiamato l'attenzione – sebbene in tempi, contesti e modalità molto lontani da quelli che si incon-

trano oggi nei luoghi formali, non formali e informali della formazione – le analisi avviate fin dagli anni Settanta da Rocco Brienza sull'esperienza quotidiana di quanti si spostavano dal Mezzogiorno alle città industriali del Nord Italia (Brienza, 1976: 115 sgg.)[4]. Tuttavia, in riferimento alla specificità dei contesti educativi contemporanei, il punto principale su cui vorrei richiamare l'attenzione, proprio in vista di un'ipotesi di ricerca pedagogica, è che – quanto meno in una chiave di lettura, come quella proposta da Signorelli (2006: 232) – il venir meno della «possibilità di attuare un progetto comunitario di utilizzazione del mondo» non è qualcosa che caratterizzi solo l'esperienza di quanti hanno conosciuto direttamente o indirettamente la migrazione. Piuttosto, a quella che demartinianamente potremmo chiamare "crisi" nel funzionamento delle culture come forme di "progettazione comunitaria" sembrerebbe concorrere oggi – è l'ipotesi di Signorelli – un elemento che sembrerebbe essere "condiviso" da migranti, postmigranti e autoctoni, ovvero le caratteristiche stesse degli spazi urbani contemporanei, che sarebbero un ambiente che «sempre meno […] è utilizzabile giacché sempre meno è abitabile, percorribile, agibile utilmente, sempre minori sono le sicurezze che dà e che consente di costruire» (Ibid.: 203)[5].

Alla luce di quella che è stata definita «l'evoluzione della forma metropolitana nell'epoca postfordista» (Bonomi & Abruzzese, 2004: 20), si potrebbe forse aggiungere che diventa oggi importante, soprattutto da un punto di vista pedagogico, prestare attenzione non solo alle nuove forme di allontanamento che vi si manifestano, ma anche alle altrettanto inedite forme di socializzazione offerte da aree metropolitane che, come in molta parte del territorio italiano, non riguardano solo più i grandi centri urbani, ma anche molte province del nostro Paese. In ogni caso, questa linea di ricerca sembra suggerire come l'esperienza della crisi che i concetti demartiniani ci aiutano a leggere non riguardi solo le persone migranti e postmigranti, ma assuma i tratti di una componente antropologica più generale legata alle modalità nelle quali si costruiscono le "prime basi della vita culturale" nella vita quotidiana di tutti coloro – siano essi migranti, postmigranti o autoctoni – che vivono e si formano in contesti ad alta eterogeneità come quelli urbani contemporanei (Cancellieri, 2012; Zoletto, 2012).

In questa prospettiva, un obiettivo pedagogico-educativo come quello di promuovere l'interazione sia in ambito scolastico che extrascolastico, fra tutti i soggetti in formazione – migranti, postmigranti e autoctoni – appare oggi fra i più essenziali nell'ambito di un approccio che voglia provare a superare modalità di ricerca e intervento improntati a una prospettiva di

4 Tutta la riflessione pedagogica di Rocco Brienza è ricca di espliciti richiami e profonde consonanze con la prospettiva demartiniana, in particolare, ma non solo, quando Brienza mette a tema i rapporti fra 'diversità' (non solo culturale) e problematiche e prospettive politico-pedagogiche entro i processi educativi nel Mezzogiorno (cfr. Brienza, 1976; 1979).

5 Si vedano anche le analisi della stessa Signorelli sulle forme assunte, anche per gli abitanti del paese di immigrazione, dalla crisi del «progetto comunitario della utilizzazione possibile» (Signorelli, 2006: 232).

sola 'integrazione' dei figli e delle figlie dei genitori migranti per promuovere invece contesti effettivamente inclusivi per tutti/e: ovvero contesti nei quali le differenze possano essere colte e affrontate non solo come punti deboli, ma anche come possibili punti di forza e occasione di crescita, apprendimento e socializzazione nella quotidiana interazione fra/per tutti/e i soggetti in formazione

Non è un caso che proprio la promozione dell'interazione sia al centro di una delle tre linee di azione che un documento importante come *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (MPI, 2007) – ancora pedagogicamente molto attuale seppur da leggere oggi insieme alle più recenti *Linee guida* del febbraio 2014 (MIUR, 2014) – indica come essenziali per il lavoro con tutti/e gli allievi e le allieve, a prescindere dal fatto che abbiano o meno un *background* migratorio. Nella sezione centrale della *Via italiana*, infatti, troviamo una sezione intitolata proprio "Azioni per l'interazione interculturale", nella quale vengono presentate tre linee di azione che – come puntualizza il documento stesso – «hanno a che fare con le gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società», e quindi con «i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti», per cui non possono che implicare «come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa» (MPI, 2007: 10) e non solo gli allievi e le allieve con *background* migratorio. In tale sezione, accanto agli "Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi" (linea n. 6) e alle "Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze" (linea 7), viene dunque sottolineata (alla linea 5) l'importanza delle "Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico": vi si sintetizza molto efficacemente l'idea che «la classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo» (Ibid.: 15).

È proprio la centralità di questo obiettivo – promuovere l'interazione fra individui migranti, postmigranti e autoctoni – tanto entro un approccio che miri a essere complessivamente inclusivo, quanto nell'azione concreta di insegnanti ed educatori – che sembra a maggior ragione richiedere quel supplemento di analisi pedagogica critica e autocritica a cui si faceva riferimento nelle pagine precedenti.

In questo senso, proprio i contesti "plurali e comuni" a cui fa riferimento questa specifica linea di azione della *Via Italiana* sembrano poter essere un significativo banco di prova teorico-pedagogico (ma anche educativo-operativo) per una ricerca e un intervento pedagogici che vogliano provare ad essere davvero inclusivi. Se, come suggerisce la *Via italiana*, i contesti educativi eterogenei dovrebbero essere descritti, interpretati e pedagogicamente orientati come contesti "plurali" e "comuni" in cui si renda possibile (oppure, pedagogicamente: entro cui rendere possibile) il dialogo, come dobbiamo intendere tali contesti?

Entro città, quartieri, scuole, centri di aggregazione in cui, come si è già avuto modo di accennare, un'analisi intersezionale può mostrare

l'intreccio di una pluralità di relazioni, pratiche e discorsi di potere, la dimensione quotidianamente inter-culturale – letta in una prospettiva come quella demartiniana, e quindi in modo sempre storicamente situato, non riduzionista – sembra potersi porre come una delle dimensioni su cui è possibile lavorare in prospettiva pedagogicamente orientata per promuovere e sostenere questi contesti "plurali" e "comuni". In questo senso, la possibile rilevanza pedagogica delle analisi demartiniane può risiedere forse nel significato che possono assumere oggi, entro contesti educativi segnati da un'eterogeneità non riducibile alle sole presunte "culture di origine" di migranti ed autoctoni, le parole che De Martino scriveva in contesti segnati da altre forme di crisi: «la cultura è l'anastrofe di questa catastrofe, […] il dischiudersi ad una progettazione comunitaria e comunicabile della vita» (De Martino, 2002[1977]: 636-637). In fondo, come osservato ancora una volta da Signorelli, «il progetto comunitario non potrà non cambiare, se dovrà includere in qualche modo nuove soggettività e, forse, nuove fedeltà. Bisognerà che prenda forma di un progetto ibrido...» (Signorelli, 2007: 232). Lungi dall'essere solo un riferimento a pretese essenze astoriche o a presunte radici che si tratterebbe solo di custodire e conservare, la dimensione culturale potrebbe essere colta quindi nella sua dimensione progettuale e "costruita insieme" anche al di là delle linee con cui siamo abituati a tracciare i confini fra i gruppi e fra le persone.

Bibliografia

Banks, J.A. (2003), *Diversity and Citizenship Education*, New York: Wiley.

Banks, J.A., & McGee Banks, C.A. (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco: Jossey-Bass.

Basile, G.D. (2014), "Said 'nonostante Said'. Il dibattito sull'*Orientalism in one country* e i processi letterari di orientalizzazione del Mezzogiorno italiano", in B. Brunetti & R. De Robertis (a cura di), *Identità, migrazioni e postcolonialismo in Italia. A partire da Edward Said*, Bari: Progedit.

Beneduce, R., & Taliani, S. (a cura di), *Ernesto De Martino. Un'etnopsichiatria della crisi e del riscatto*, numero monografico, in *aut aut*, n. 366, aprile-giugno 2015.

Bonomi, A., & Abruzzese, A. (2004), *La città infinita*, Milano: Bruno Mondadori.

Brienza, R. (1976), *Etnologia, politica, educazione*, Roma-Matera: Basilicata Editrice.

Id. (1979), *Contadini, pastori e intellettuali nel Mezzogiorno. Diversità culturali e processi educativi*, Napoli: Guida.

Cancellieri, A. (2012), "Introduzione alla parte II: Città e differenze", in A. Cancellieri & G. Scandurra (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, Milano: FrancoAngeli.

Catarci, M., & Fiorucci, M. (a cura di) (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015) (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate: Farnham.

Clemente, P., Meloni, M.L., & Squillacciotti, M. (a cura di) (1976), *Il dibattito sul folklore in Italia*, Milano: Edizioni di Cultura Popolare.

De Martino, E. (1949), "Intorno a una storia del mondo popolare subalterno", in *Società*, vol. 5, n. 3, pp. 411-435. Ora in P. Clemente, M.L. Meloni & M. Squillacciotti (a cura di) (1976), *Il dibattito sul folklore in Italia*, Milano: Edizioni di Cultura Popolare, pp. 63-81.

Id. (2002 [1977]), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino: Einaudi, pp. 636-637.

Demetrio D., & Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1965[1916]), *Democracy and Education*, MacMillan, New York 1916. Trad. It. *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze: Giunti.

Fiorucci, M. (2015), "The Italian Way for Intercultural Education", in M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate: Farnham, pp. 105-129.

Forgacs, D. (2014), *Italy's Margins. Social Exclusione and Nation Formation since 1961*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gallini, C., & Massenzio, M. (2002), "Introduzione", in E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino: Einaudi.

Genovese, A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna: Bononia University Press.

Gobbo, F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.

Goffman, E. (2003 [1963]), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs. Trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Verona: Ombre Corte.

Granata, A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma: Carocci.

Grant, C.A., & Portera, A. (2010), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, London: Routledge.

Gundara, J. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Paul Chapman Publishing.

Gundara, J., & Jacobs, S. (2000), *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*, Basingstoke: Ashgate.

Mantovani, S. (2003), "Pedagogia e infanzia", in L. Bellatalla, G. Genovesi & E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: FrancoAngeli.

McCall, L. (2005), "The Complexity of Intersectionality", in *Signs: Journal of Women, Culture and Society*, vol. 30, n. 3, pp. 1771-1800.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Roma: Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: MIUR.
Niedrig, H., & Ydesen, C. (2011), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt: PeterLang.
Nigris, E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano: Pearson.
Park, R.E. (1964), *Race and culture*, New York: Free Press.
Pinto Minerva, F. (1980), *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Bari: Dedalo.
Ead., (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2008), "Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects", in *Intercultural Education*, vol. 19, n. 6. pp. 481-491.
Santerini, M. (2003), *Intercultura*, Brescia: La Scuola.
Semi, G. (2012), "Differenze, intersezionalità e sintesi mancate: classi, individui e città", in A. Cancellieri & G. Scandurra (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, Milano: FrancoAngeli.
Signorelli, A. (1996), *Antropologia urbana*, Milano: Guerini.
Ead. (2006), *Migrazioni e incontri etnografici*, Palermo: Sellerio.
Sirna, C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano: Guerini.
Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.
Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupporti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
Id. (2013), "Crescere sul margine: i figli e le figlie dei migranti", in *Multiverso*, vol. 12, pp. 31-33.
Id. (2014), "Intersezionalità e differenze nei contesti educativi eterogenei. Spunti montessoriani", in *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 2.
Id. (2015), "Situated learning, post-migrant youth and ludic spaces in diverse urban environments in Italy", in *Modern Italy*, Special Issue: Sport and public space in contemporary Italian cities. Processes of citizenship construction through body-related practices, vol. 20, n. 3, pp. 263-271.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)