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.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

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

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), 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), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), 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 Cambridge)

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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE

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 IX
Numero 1
Giugno 2020

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:
MIM Edizioni Srl, 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: 9788857571027
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

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

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
The challenge of the coronavirus emergency to the pedagogical re-thinking of inter-human coexistence 9
La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana 13

SYMPOSIUM

Milena Santerini
Introduzione. Le migrazioni tra nazionalismo e integrazione. Competenze interculturali per l'Europa in trasformazione 19

Davide Zoletto
I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? 25

Marta Salinaro
The role of caseworkers in asylum reception in Bologna: between pedagogical competencies and socio-political contradictions 39

Letizia Caronia, Vittoria Colla, Federica Ranzani
The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors 59

Carla Roverselli
L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali? 79

Stefano Pasta
Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione 93

Giovanna Malusà
Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche "spezzate" di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria. Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale? 111

Clara Silva, Giada Prisco
Le competenze interculturali delle seconde generazioni:
una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna 131

ESSAYS – SAGGI

Giambattista Bufalino
Dare the School to build a new social order? La funzione riformatrice
della scuola nel pensiero educativo di George Counts 151

Mariarosaria De Simone
La pedagogia di Korczak: spunti per un'educazione umanizzante 169

Dalila Forni
Riflettere sul bullismo attraverso i *graphic novel*.
Violenza e realismo letterario per adolescenti 181

Maria Antonietta Impedovo
La formazione dei formatori di insegnanti:
analisi di un corso *blended* internazionale 199

Alba G.A. Naccari
Intercultural-Holistic Education in Symbolic-Anthropological
Dance Mediation 211

Carolina Scaglioso
Narrazioni di violenza domestica. Il diritto di essere riconosciuta
e riconoscersi "persona competente" 227

Stefano Maltese
The transformative potential of "coming out" narratives in young adults 243

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Fabrizio Chello
Sarracino, V., *Il poema pedagogico di Anton Semënovic Makarenko.*
L'educazione per una società futura, Barletta: Cafagna Editore,
2018, pp. 150 257

Abstracts 261

I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale?

Davide Zoletto*

"In termini sociali non esistono i margini, ma soli i modi di vedere e osservare luoghi e persone marginali"
Forgacs, 2014: xix

Riassunto
Il contributo si pone l'obiettivo di esplorare la possibile rilevanza di un'analisi di tipo territoriale nell'odierna ricerca pedagogico-interculturale. Il testo inizia richiamando alcuni temi emergenti dalle ricerche che studiano le modalità con cui i flussi migratori si territorializzano nei paesi di destinazione. Successivamente il contributo fa riferimento ad alcuni elementi chiave della diversità che caratterizza la presenza migrante nel nostro Paese, e si sofferma sulle modalità con cui tale presenza viene territorializzata in diversi ambienti urbani. Infine, si suggerisce che un focus sugli aspetti legati al territorio appare oggi essenziale per affrontare la complessità di tematiche pedagogiche che emergono nei contesti educativi eterogenei.
Parole chiave: *analisi territoriale; migrazioni; contesti educativi; diversità socioculturale; pedagogia interculturale*

1. Flussi transnazionali, contesti locali

La ricerca pedagogica odierna, in particolare quella che pone uno specifico *focus* sull'eterogeneità socioculturale e sulle migrazioni, ha da tempo richiamato l'attenzione sulla complessità emergente nei contesti educativi: una complessità che attiene alla concretezza dei processi in atto, ma allo stesso tempo anche alle prospettive epistemologiche, metodologiche, educative con cui descrivere, comprendere e orientare pedagogicamente tali processi (cfr. ad esempio Catarci & Fiorucci, 2015; Catarci & Macinai 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, & Portera, 2016; Grant & Portera, 2010; Loiodice & Ulivieri, 2017; Mantovani, 2003; Nigris, 2016; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

* Università degli Studi di Udine.

Sia le ricerche di carattere antropologico che quelle più esplicitamente connesse ai processi educativi, evidenziano infatti come le esperienze anche formative delle persone – migranti e non – emergano oggi nell'articolazione fra molteplici flussi culturali transnazionali e le loro ri-significazioni entro contesti sempre situati.

Così, ad esempio, Arjun Appadurai (1996: 33) ha introdotto i noti concetti di *ethno-*, *media-*, *techno-*, *finance-* e *ideoscapes*, a suggerire come i flussi di persone, immagini, tecnologie, capitali e idee assumano oggi specifiche connotazioni a seconda del punto a partire dal quale essi vengono osservati/situati: proprio come un panorama (*land-scape*), che appare sempre diverso a seconda del punto di vista dal quale lo si osserva. E, d'altra parte, anche se Appadurai non pareva esplicitare i tratti specificatamente educativi di tali flussi e delle loro diverse ri-significazioni, sono stati poi Steve Carney (2009) e Ulla Ambrosius Madsen (2008) a introdurre nozioni come quelle di *policy-* ed *eduscapes* per descrivere, sui diversi piani delle politiche e delle pratiche, i modi con i quali i processi e contesti educativi prendono forma oggi nell'articolazione fra dimensioni transnazionali e locali.

Per quanto riguarda l'ambito specifico dei flussi migratori, alcune ricerche a carattere transnazionale condotte in una prospettiva almeno in parte simile a quella appena richiamata (si veda ad esempio Ong, 1999, 2003), hanno posto una specifica attenzione sulle diverse modalità con cui le migrazioni si situano entro i contesti di destinazione dei migranti stessi, ponendo peraltro in relazione tali luoghi anche con i territori di partenza di questi ultimi.

Ad esempio, nel caso dei rifugiati dal Sud-Est asiatico in California, Aihwa Ong ha studiato il ruolo – che potremmo definire anche "educativo" – svolto dalla rete formale e informale emergente a livello territoriale fra le diverse agenzie che interagiscono nella vita quotidiana dei migranti (servizi, scuole, salute, famiglie, associazionismo ecc.), anche in connessione ad altrettanto locali caratteristiche socioeconomiche e culturali (Ong, 2003). E ha suggerito, in tal modo, come i percorsi di integrazione e socializzazione dei migranti possano essere in un certo senso descritti come un processo di apprendimento permanente a un tempo formale, non formale e informale. Entro tale processo i migranti non si limitano ad acquisire valori, codici e regole della società di immigrazione, ma li negoziano e ricontestualizzano (Ibid.: 11): non solo sulla base delle cosiddette "culture di origine" – che peraltro non sono probabilmente mai rigide e compatte come troppo spesso le immaginiamo – ma nell'intersezione fra aspetti sociali, economici, culturali, linguistici che nei diversi territori emergono (cfr. ad esempio Soysal 1994; Albarea *et al*., 2006; Zoletto, 2012: 45-48).

In questo senso, l'indagine pedagogico-interculturale può fare tesoro di una consapevolezza da tempo emersa dalle ricerche avviate anche nel nostro Paese nel contesto degli *urban studies* (cfr. Bonomi & Abruzzese, 2004; Scandurra & Antonelli, 2010; Cancellieri & Scandurra, 2012; Semi, 2012), in particolare da quegli studi che si focalizzano sui "processi di territorializzazione della differenza", cioè sui "processi spaziali connessi

all'insediamento delle popolazioni immigrate", soprattutto in contesti urbani (Cancellieri, 2012: 64). Tale consapevolezza appare ben sintetizzata dalle parole di Adriano Cancellieri:

> [T]roppo spesso quando si evocano le differenze urbane si finisce quasi sempre per pensare alle dinamiche migratorie e alla cosiddetta differenza etnica come principale – a volte unica – differenza costitutiva, tralasciando il fatto che si intrecciano tra loro in uno specifico contesto molteplici fattori di identificazione e assi di differenziazione. (Cancellieri, 2012: 65)

2. Un'eterogeneità di situazioni educative sui territori

Si tratta, invece, come nota lo stesso Cancellieri (Ibid.: 65), di "leggere al plurale" i territori stessi, nella consapevolezza che né i percorsi biografici dei singoli soggetti, né le modalità collettive di partecipazione/appartenenza socioculturale possono essere comprese oggi in forme semplicistiche, schematiche, culturaliste (Gupta & Ferguson, 1997). Piuttosto, essi chiedono chiavi di lettura in grado di cogliervi l'intersezione di una pluralità di aspetti (età, genere, gruppo sociale, repertori culturali e linguistici ecc.), intersezione nella quale un ruolo non residuale paiono giocarlo proprio i luoghi – città, territori, siti educativi – entro cui prendono forma le esperienze di formazione (cfr. McCall, 2005; Valentine, 2007; cfr. anche, per un tentativo di rilettura pedagogica, Zoletto, 2019: 20-29). È anche attraverso tali chiavi di lettura che si potrà quindi provare ad analizzare l'impatto dei flussi migratori sui territori della contemporaneità, nonché "i fattori che determinano le politiche che nei loro confronti si sviluppano" (Tramma, 2018: 116; ma cfr. anche Tramma, 2017: 112-113).

Che i flussi migratori interessino in modi molto diversi le varie realtà territoriali italiane, e che i percorsi formativi della componente della popolazione con retroterra migratorio nel nostro Paese interagiscano quindi con reti anche educative che possono variare molto da territorio a territorio, è qualcosa che emerge anche dai dati forniti dall'annuale rapporto MIUR sugli alunni con cittadinanza non italiana. Ad esempio, il rapporto relativo all'anno scolastico 2017/2018 (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2019) ci offre una fotografia certo in evoluzione (è sempre fondamentale rimarcare, per esempio, il dato positivo della tendenza alla riduzione del ritardo scolastico), ma anche molto eterogenea delle caratteristiche della presenza di apprendenti con *background* diverso nelle varie aree territoriali del nostro Paese.

Il rapporto indica che "il dato nazionale del 9,7% di alunni con cittadinanza non italiana sul totale riassume una distribuzione territoriale tutt'altro che omogenea" (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2019: 13). Infatti, se si considerano i dati a livello regionale, "è immediato rilevare come la distribuzione territoriale degli studenti con cittadinanza non italiana rifletta l'insediamento dei nuclei famigliari nei contesti locali/regionali caratterizzati da condizioni di mercato del lavoro più favorevoli"

(*Ibidem*). Allo stesso tempo, a suggerire come tale dato debba poi essere ulteriormente contestualizzato, nel rapporto si specifica anche che la presenza degli allievi con cittadinanza non italiana "nelle diverse regioni incide […] in misura diversa quando si studia il fenomeno in rapporto alla popolazione scolastica locale e alle sue dinamiche di crescita e/o diminuzione" (*Ibidem*). E, ancora, ulteriori elementi di diversificazione emergono se si analizza la situazione per regione, ordine di scuole e stato di nascita: ad esempio, nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, la maggiore o minore presenza di studenti di seconda generazione svolge "un ruolo chiave nel determinare la variabilità tra le regioni" (Ibid.: 21).

Ma emergono anche altri elementi significativi. Ad esempio, il fatto che "nelle regioni dove è più elevato il numero di alunni con cittadinanza non italiana, la maggioranza [sia] costituita dalle seconde generazioni" (Ibid.: 23). Oppure, che una certa eterogeneità di situazioni caratterizzi anche la distribuzione territoriale degli studenti con cittadinanza non italiana inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano: i valori numerici sono più alti in alcune regioni settentrionali, ma per quanto riguarda la loro incidenza sul totale degli stranieri si segnalano i valori elevati di alcune regioni meridionali, nelle quali, fra l'altro, "la presenza di questi studenti risulta relativamente più consistente nell'istruzione secondaria di primo e secondo grado" (*Ibidem*).

Inoltre, a rendere ancora più composito e complesso un quadro che, come si vede già da questi pochi cenni, appare davvero molto eterogeneo, vi sono, anche solo rimanendo a quanto riportato dal medesimo rapporto, almeno altri tre elementi importanti, ovvero le diversità che fra territori (e talora anche "all'interno" dei medesimi territori) si possono trovare rispetto a:

– presenza di specifici gruppi nazionali, desumibile dalle diverse cittadinanze degli allievi (Ibid.: 30-33);

– distribuzione degli alunni nelle scuole e nelle classi, e conseguentemente distribuzione di scuole e classi ad elevata o prevalente presenza di allievi con retroterra diverso (Ibid.: 35-38);

– divario rispetto all'indicatore Early Leaving from Education and Training (ELET), che evidenzia gli alunni a più altro rischio di abbandono (Ibid.: 54).

3. Indicatori di vulnerabilità e quartieri sensibili

Basta peraltro uno sguardo a due carte tematiche presenti nel rapporto ministeriale – una relativa alla distribuzione comunale degli alunni con cittadinanza non italiana (valori percentuali sul totale degli alunni), l'altra riferita alla distribuzione comunale degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia (sempre valori percentuali sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana) (Ibid., rispettivamente: 16 e 25) – per rendersi conto di come nemmeno un'analisi che si fermi al solo macrolivello regionale possa poi dar conto davvero delle eterogeneità territoriali che possono incidere sui percorsi educativi.

Le cartine infatti – pur entro alcuni elementi di relativa "omogeneità", riconoscibili se si confrontano "in generale" le aree settentrionali e centrali del nostro Paese con quelle meridionali e insulari – restituiscono, anche a un primo sguardo, una grande eterogeneità a livello dei singoli territori comunali. E ci permettono quindi di immaginare quanto questa eterogeneità di presenze e caratteristiche possa emergere da (e interagire con) l'altrettanto spiccata diversità dei territori italiani: linguistica, culturale, sociale, economica. Basti pensare, per esempio, ai profili linguistici (o, come sarebbe forse più opportuno dire: plurilingui) delle diverse aree del nostro Paese; oppure alle varie caratteristiche che, da un territorio all'altro, possono emergere nel mercato del lavoro o in quello immobiliare. Tutti elementi che possono concorrere al prendere forma di diverse situazioni e percorsi educativi, per esempio sotto il profilo del rapporto fra domanda e offerta formativa.

Letture come quelle qui tratteggiate potrebbero, fra l'altro, assumere ulteriore densità, sia antropologica che pedagogica, se prendessimo in considerazione analisi che si avvicinano ancora di più al livello micro dei diversi territori. Si può menzionare qui, ad esempio, l'edizione 2019 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children ed Enciclopedia Treccani, specificatamente dedicata a *Le periferie dei bambini*, che conduce l'analisi fino al livello dei diversi quartieri di alcune grandi città del nostro Paese.

Per esempio, per analizzare la stratificazione di diverse condizioni di fragilità, l'*Atlante* legge tali quartieri alla luce degli indicatori di vulnerabilità ISTAT, che cercano di descriverne alcune dimensioni "materiali" e "sociali", considerando fattori quali il livello di istruzione, le strutture familiari, le condizioni abitative, la partecipazione al mercato del lavoro e le condizioni economiche (Cederna, 2018: 115-116). Sovrapponendo questo tipo di dati a quelli relativi all'incidenza di bambini 0-14enni nei quartieri delle città considerate, l'*Atlante* riesce a ottenere una serie di mappe che aiutano "a fare risaltare con maggiore nitidezza i 'quartieri sensibili', segnati da condizioni di particolare vulnerabilità e da una nutrita popolazione di bambini" (Ibid.: 120). Non solo, l'*Atlante* suggerisce anche che, leggendo questi dati insieme a quelli sul funzionamento delle realtà territoriali considerate, emerge come "le aree vulnerabili e insieme ricche di bambini siano spesso anche quartieri marginali dal punto di vista funzionale, spesso caratterizzati dalla presenza di edilizia popolare" (Ibid.: 122).

Si tratta di mappe che restituiscono ancora una volta un'immagine di grande eterogeneità, e che l'*Atlante* stesso definisce "a macchie di leopardo". Un'immagine che offre un colpo d'occhio efficace sulla diversità dei territori – questa volta al livello micro- dei quartieri e in riferimento ad aspetti come quelli della vulnerabilità materiale e sociale. Quel che si vorrebbe qui sottolineare è che proprio l'*Atlante* suggerisce come "una delle chiavi per leggere [tali] cartogrammi a macchia di leopardo" consista "nell'analizzare la concentrazione sui territori – in alcuni casi la vera e propria segregazione spaziale e abitativa – di alcuni gruppi etnici o categorie sociali" (Ibid.: 123). Infatti, pur sottolineando che è necessario "evitare facili automatismi e generalizzazioni", l'*Atlante* stesso rileva che, in determinate realtà territoriali,

"se osserviamo le mappe sull'incidenza degli 0-14enni di origine straniera, […] nelle città dove la loro presenza assume valori significativi è possibile individuare diverse analogie" con mappe come quelle menzionate poco sopra, che evidenziano, almeno in alcuni casi, "aree contrassegnate da edilizia residenziale a basso costo, da una presenza consistente di bambini e da valori elevati dell'indice di vulnerabilità" (Ibid.: 124).

4. Tra buone prassi e rischi di "localizzazione dei diritti"

Senza entrare in questa sede in una lettura approfondita di questi aspetti, che – come ben sottolineato a più riprese dall'*Atlante* stesso – richiedono riflessioni sfumate e attente ai dettagli e ai diversi possibili piani di analisi, si vuole qui sottolineare ancora una volta soprattutto un elemento. Ovvero, che a incidere sui percorsi anche educativi della componente con origine migratoria della popolazione non sono solo le differenze riconducibili alle cosiddette culture di origine, ma anche (forse soprattutto) l'intreccio di diversi elementi a livello territoriale, nonché l'interazione fra tali elementi e i contesti scolastici: politiche abitative, dinamiche sociali, aspetti economici, offerta di servizi e di attività educative extrascolastiche, maggiore o minore presenza di luoghi/occasioni di mescolanza e di aggregazione ecc. È quindi anche alla pluralità di questi elementi territoriali che la ricerca pedagogico-interculturale è chiamata a guardare per progettare percorsi di ricerca e intervento in contesti eterogenei.

Una tale attenzione trova peraltro riscontro da tempo anche nel quadro di riferimento che orienta nel nostro Paese la progettazione sia socioeducativa che didattica nei contesti – scolastici e non – ad alta complessità socioculturale. Si pensi, ad esempio, a un testo ancora rilevante come la *Via Italiana per la Scuola Interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, che, per quanto successivamente integrato e ampliato da altri documenti ministeriali, sembra per molti aspetti poter fornire ancora – a più di dieci anni di distanza – un quadro di riferimento prezioso.

Già nel 2007 la *Via Italiana* indicava "l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio" come uno degli ambiti di azione essenziali nell'ambito delle azioni di sistema da mettere in campo per rispondere alle sfide dell'eterogeneità socioculturale (MPI, 2007: 18-19). In particolare, la rilevanza di tale linea di azione veniva sottolineata in relazione a tre questioni centrali: portare a sistema le buone prassi interistituzionali avviate; contribuire a prevenire i rischi di concentrazione; evidenziare come l'integrazione/inclusione scolastica fosse parte essenziale del più ampio processo di integrazione/inclusione sociale (Ibid.: 18-19).

Il documento ministeriale non nascondeva, peraltro, i rischi possibili di quella che chiamava "una sorta di 'localizzazione dei diritti'" (Ibid.: 18). Infatti, osservava la *Via italiana*, mentre in alcuni territori vi erano politiche che assumevano il tema in modo responsabile attivando risorse di sistema e strumenti appositi, in altri casi permaneva piuttosto una tendenza

a rispondere alle problematiche in modi emergenziali (*Ibidem*). Allo stesso tempo, sempre la *Via italiana* ricordava l'esistenza di tante esperienze positive di continuità orizzontale che già allora contribuivano a "indicare possibili strade e impostazioni progettuali" (*Ibidem*).

A oggi pare persistere ancora una tale ambivalenza e molteplicità di situazioni, anche se è sempre importante sottolineare la presenza di numerosi progetti innovativi che coinvolgono sempre più spesso una pluralità di soggetti territoriali. Non è possibile richiamare in questa sede i molti ambiti di intervento e progetti emersi negli anni in tale prospettiva. Solo a titolo di esempio potremmo però menzionare, fra le molte possibili, almeno due aree di progettualità, riferite ad altrettanti ambiti educativi strategici emergenti sui territori: il segmento 0-6 anni e il passaggio dal I al II grado della scuola secondaria.

Da un lato, in un'ottica attenta alla centralità che assume oggi nei territori eterogenei la progettazione di percorsi di continuità 0-6 (cfr. Mantovani 2010; Zaninelli, 2018), si può per esempio pensare ai progetti legati all'importante esperienza di "Nati per Leggere", non a caso sviluppata entro una collaborazione tra Associazione Culturale Pediatri, Associazione Italiana Biblioteche e Centro per la Salute del Bambino e presente in una pluralità di realtà locali. E in particolare potremmo menzionare quei progetti che in tale ambito si sono focalizzati specificamente sull'eterogeneità linguistica e culturale (cfr. per esempio Favaro, Negri, & Teruggi, 2019).

Dall'altro lato, se pensiamo a un tema/problema come quello del passaggio dalla scuola di I a quella di II grado – spesso evidenziato non a caso come uno dei momenti più delicati nei percorsi scolastici degli allievi con retroterra diverso (cfr. ad esempio MIUR – Ufficio Statistica e Studi 2019: 43-44) – potremmo menzionare esperienze innovative come quella del progetto "Almeno una stella", che hanno coinvolto istituti scolastici di grado diverso, nonché realtà territoriali come Centri Interculturali e Università. In tale progetto sono state sperimentate, in diversi contesti regionali, forme particolarmente significative di *peer tutoring*, attente non solo alla sempre centrale dimensione scolastica, ma anche alle diverse possibilità di aggregazione offerte dai territori (Favaro & Napoli, 2016).

5. Diversi soggetti, diverse linee di azione educativa

Si potrebbe ipotizzare, in definitiva, che per tutti i contesti educativi, sia in ambito formale, che non formale e informale, valga oggi sempre di più quanto ha ben sottolineato Massimiliano Fiorucci a proposito dello specifico caso dei servizi: ovvero che è necessario diventare consapevoli dell'importanza di "differenziare i propri strumenti", dal momento che i soggetti con *background* diverso (migranti e postmigranti) non costituiscono "un gruppo sociale uniforme, ma un insieme alquanto eterogeneo di soggetti che richiedono una de-standardizzazione delle risposte" (Fiorucci, 2017: 81).

Si potrebbe forse aggiungere che, nella prospettiva tratteggiata nei paragrafi precedenti, e con le precauzioni già richiamate dalla *Via Italiana* al fine di evitare rischi di "localizzazione dei diritti", tale de-standardizzazione delle risposte potrebbe assumere oggi anche le forme di una loro localizzazione, nel senso che potrebbe opportunamente situarsi entro le diverse tipologie di domanda educativa emergenti nelle realtà locali, nonché entro le varie reti ivi presenti.

Così, a seconda delle problematiche emergenti nei diversi contesti, vi potranno essere, ad esempio, da un lato, azioni che rispondono ai bisogni/punti di forza di soggetti di recente immigrazione e, dall'altro lato, azioni che rispondono ai bisogni/punti di forza delle nuove generazioni di giovani nati nel nostro Paese da genitori migranti.

Si pensi, nel primo caso, a situazioni come quelli dei migranti adulti in difficoltà che si rivolgono a centri di ascolto o di prima accoglienza, oppure al caso dei minori stranieri non accompagnati, o ancora a quello dei giovani migranti neoarrivati presenti oggi nei CPIA e magari, in taluni casi, analfabeti nella propria lingua madre o a bassa scolarità: rispetto a situazioni specifiche come quelle appena menzionate possono attivarsi sui diversi territori altrettanto diverse e specifiche reti e risposte (cfr. ad esempio, rispettivamente, Caritas Italiana, 2018: 108 sgg; Traverso, 2018; Floreancig *et al*., 2018). Nel secondo caso, per così dire all'estremo opposto del *continuum* dei bisogni formativi emergenti nei territori eterogenei, si avranno invece le specificità delle cosiddette "seconde generazioni" (Dalla Zuanna, Farina, & Strozza, 2009; Granata, 2011; Ulivieri, 2018), alle quali i territori sono chiamati a rispondere mettendo in campo azioni che agiscano sia in ambito scolastico (cfr. ad esempio Granata, 2015) che extrascolastico (Santerini, 2009), nonché in continuità tra i due ambiti (Zinant, 2014).

E tuttavia, nello stesso tempo, emergono sempre di più – ancora una volta in maniera differenziata sui territori – una serie di bisogni e punti di forza che interessano la popolazione con *background* diverso anche nella sua dimensione familiare. È ancora Fiorucci a sintetizzarlo felicemente quando ricorda che, proprio in virtù dei "processi di strutturazione dell'immigrazione", anche nel nostro Paese oggi

> aumentano sempre più i bambini negli asili, nelle scuole, nei servizi pediatrici, nelle realtà per il tempo libero; aumenta il numero delle donne nelle sale parto, nei consultori e nei servizi per la maternità; nascono sul territorio le associazioni di migranti che diventano interlocutrici delle istituzioni; aumenta sensibilmente il numero degli immigrati anziani. (Fiorucci, 2017: 82)

In una prospettiva come quella che si è provato a tratteggiare sin qui – di attenzione *sia* ai più ampi aspetti territoriali *che* alla possibile sovrapposizione di una eterogeneità di elementi di vulnerabilità – potrebbe risultare in questo senso ricontestualizzata anche una questione particolarmente delicata come quella, già sopra richiamata, dei quartieri e delle scuole ove è presente una sovra-rappresentazione della componente con *background* migratorio della popolazione (famiglie, ragazzi, bambini).

È un tema molto studiato a livello internazionale (van Zanten, 2001; Butler & Hamnett, 2007; Oberti, 2008), e che, negli ultimi anni, è stato al centro anche nel nostro Paese di diversi studi e documenti che ne hanno evidenziato la complessità sia sotto il profilo sociale (Borlini & Memo, 2009; Pacchi & Ranci, 2017), che sotto quello eminentemente pedagogico e scolastico (Santerini, 2010; MIUR, 2014: 20; Bolognesi, 2014; Favaro, 2014; Luatti, 2014; Zoletto, 2016).

Ma è anche, allo stesso tempo, uno dei temi rispetto ai quali, come già ricordato, maggiormente si differenziano i territori (Santagati, 2016: 68 sgg. MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2019: 35-38). Nonché uno degli ambiti nei quali i dati evidenziano, almeno in taluni contesti, proprio quell'intersezione di elementi di vulnerabilità sociale e disuguaglianze di carattere geografico e urbanistico ("in termini di offerta di servizi e altre dotazioni contestuali") la cui rilevanza si è cercato di richiamare in questo contributo (cfr. il già citato Cederna, 2018: 123-127 e 185-195, ma anche Caritas Italiana, 2018: 113-184 e, soprattutto, il già citato Pacchi & Ranci, 2017 che approfondisce da più punti di vista il fenomeno della *white flight* a Milano).

È possibile, a partire da tali complesse e specifiche intersezioni, immaginare che questi territori possano divenire una sorta di laboratorio sociale e pedagogico (van der Veen & Wildemeersch, 2012: 9-11) ove sperimentare forme inedite, eque e inclusive di partecipazione? Un recente documento ministeriale, di ampio respiro e ricco di spunti teorici e operativi, intitolato significativamente *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (contenente fra l'altro anche una parte significativa legata ai percorsi degli allievi con retroterra migratorio), tratteggia alcune linee che paiono poter andare in questa direzione (MIUR, 2018). Si tratta di una molteplicità di piani di intervento e azioni interrelati fra loro, che operano a più livelli e in rete con diversi attori territoriali, e che paiono muovere anche proprio dalla consapevolezza della complessità sempre territorialmente situata delle diverse forme di vulnerabilità e delle povertà educative odierne. Si toccano, non a caso, temi e linee legati alla rilevanza dei servizi e delle scuole per la prima infanzia (Ibid.: 18-19), alla migliore gestione del tempo scuola e all'innovazione didattica nella prospettiva di una comunità educante aperta al territorio (Ibid.: 46-49), al rafforzamento dell'istruzione professionale (Ibid.: 49-50), all'individuazione di possibili aree di educazione prioritaria (Ibid.: 50-52).

Certo, non possiamo dimenticare che il contatto quotidiano con l'alterità socioculturale, seppur occasione preziosa per promuovere dialogo e rispetto reciproco (Amin, 2002), non è da solo condizione sufficiente per promuovere contesti educativi più equi ed inclusivi (Valentine, 2008). E tuttavia, se è vero che, come autorevolmente evidenziato, "in termini sociali non esistono i margini, ma solo i modi di vedere e osservare luoghi e persone marginali" (Forgacs, 2014: xix), allora linee di azione come quelle appena richiamate, proprio grazie alla loro poliedricità e complessità, possono forse aiutarci a modificare, come auspicato più in generale in un re-

cente contributo di Vinicio Ongini (2019: 3-9), la nostra rappresentazione troppo spesso solo negativa della eterogeneità socioculturale: per provare a vedere quest'ultima non solo come portatrice di criticità, ma anche come occasione per re-immaginare il presente e il futuro dei nostri territori.

Bibliografia

Albarea, R., Izzo, D., Macinai, E., & Zoletto, D. (2006), *Identità culturali e integrazione in Europa*, Pisa: ETS.

Amin, A. (2002), *Ethnicity and the Multicultural City. Living with Diversity*, Report for the Department of Transport, Local Government and the Regions and the ESRC Cities Initiative.

Appadurai, A. (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bolognesi, I. (2014), "Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive", in *Educazione Interculturale*, vol. 12, n. 2, pp. 183-198.

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

Borlini, B., & Memo, F. (2009), "L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano", in *Sociologia urbana e rurale*, n. 90, pp. 89-112.

Butler, T., & Hamnett, C. (2007), "The Geography of Education: Introduction", in *Urban Studies*, vol. 44, n. 7, pp. 1161-1174.

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, pp. 63-69.

Cancellieri, A., & Scandurra, G. (a cura di) (2012), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*. Milano: FrancoAngeli.

Caritas Italiana (2018), *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Santarcangelo di Romana: Maggioli.

Carney, S. (2009), "Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China", in *Comparative Education Review*, vol. 53, n. 1, pp. 63-88.

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

Catarci, M., & Macinai, E. (a cura di) (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*, Pisa: ETS.

Cederna, G. (a cura di) (2018), *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*, Save the Children, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.

Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna: il Mulino.

Favaro G. (2014), "Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità", in *Educazione interculturale*, vol. 12, n. 2, pp. 153-164.

Favaro, G., & Napoli, M. (a cura di) (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Milano: FrancoAngeli.
Favaro, G., Negri, M., & Teruggi, L.A. (2018), *Le storie sono un'ancora*, Milano: FrancoAngeli.
Fiorucci, M. (2017), "Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori", in *Pedagogia Oggi*, vol. XV, n. 2, pp. 75-90.
Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (a cura di) (2016), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.
Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., & Zoletto, D. (a cura di) (2018), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Milano: FrancoAngeli.
Forgacs, D. (2014), *Italy's Margins. Social Exclusion and Nation Formation since 1961*, Cambridge: Cambridge University Press.
Granata, A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma: Carocci.
Ead. (2015), *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*, Roma: Carocci.
Grant, C.A., & Portera, A. (eds.) (2010), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, London: Routledge.
Gupta, A., & Ferguson, J. (1997), "After 'Peoples' and 'Cultures'", in A. Gupta & J. Ferguson (eds.), *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology*, Durham: Duke University press, pp. 1-29.
Loiodice, I., & Ulivieri, S. (a cura di) (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari: Progedit.
Luatti, L. (2014), "Scuole polarizzate. Laboratori di sperimentazione?", in *Educazione Interculturale*, vol. 12, n. 2, pp. 173-182.
Madsen, U.A. (2008), "Toward Eduscapes.Youth and Schooling in a Global Era", in K.T. Hansen & A.L. Dalsgaard (eds.), *Youth and City in the Global South*, Bloomington: Indiana University Press, pp. 151-162.
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, pp. 109-120.
Ead. (2010), "Le politiche educative per l'infanzia tra pluralismo e intercultura", in R. Lodigiani & M. Garzonio (a cura di), *Welfare ambrosiano, futuro cercasi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 125-141.
McCall, L. (2005), "The Complexity of Intersectionality", in *Sign*, 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*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, Roma.
Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, Roma.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca – Ufficio Statistica e Studi (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Roma.
Nigris, E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson: Milano.
Oberti, M. (2008), "Ségrégation scolaire et urbane", in A. Van Zanten (ed.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 619-621.
Ong, A. (1999), *Flexible Citizenship. The Cultural Logic of Transnationality*, Durham & London: Duke University Press.
Ead. (2003), *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, the New America*, Berkeley: University of California Press.
Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Roma-Bari: Laterza.
Pacchi, C., & Ranci, C. (a cura di) (2017), *White Flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano: FrancoAngeli.
Santagati, M. (2016), "Dal nazionale al locale. Scuole multiculturali, spazi di inclusione", in MIUR – Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale a.s. 2014/2015, Milano: Fondazione ISMU, pp. 45-80.
Santerini, M. (2009), "L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica", in M. Ambrosini (a cura di), *Né stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Roma: Federazione SCS-CNOS – Salesiani per il sociale, pp. 21-26.
Ead. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento: Erickson.
Ead. (2019), *Pedagogia socioculturale*, Milano: Bruno Mondadori.
Scandurra, G., & Antonelli, L. (2010), *Tranvieri. Etnografia di una palestra di pugilato*, Roma: Aracne.
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, pp. 127-135.
Soysal, Y. (1994), *Limits of Citizenship: Migrant and Postnational Membership in Europe*, Chicago: The University of Chicago Press.
Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.
Tramma, S. (2017), "Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità", in *Pedagogia Oggi*, vol. XV, n. 2, pp. 107-120.
Id. (2018), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini Scientifica.
Traverso, A. (a cura di) (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.
Ulivieri, S. (a cura di) (2018), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa: ETS.
Valentine, G. (2007), "Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography", in *The Professional Geographer*, vol. 59, n. 1, pp. 10-21.
Ead. (2008), "Living with Difference: Reflections on Geographies of Encounter", in *Progress in Human Geography*, vol. 32, n. 3, pp. 323-337.

Van der Veen, R., & Wildemeersch, D. (2012), "Learning to Live Together in Diverse Cities: Educational and Socio-Geographical Perspectives", Special Issue, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 31, n. 1.

Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris: Presses Universitaires de France.

Zaninelli, F. L. (2018), *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Parma: edizioni junior.

Zinant, L. (2014), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, Pisa: ETS.

Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2016), "Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica", in *Studium Educationis*, vol. XVII, n. 1, pp. 43-53.

Id. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)