

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2022

Direzione

Antonio Bellingreri, Università di Palermo
Luigi Pati, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

Comitato di redazione

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Chiara Bellotti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Alessia Tabacchi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketela, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imbert, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajske, Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 80 (2/2022)

Costruire la comunità educante

PeV online – 2/2022
ISSN 0031-3777

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 78 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiae@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031103234000000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente). Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Sommario

Editoriale

7

Approfondimenti

P. Bastianoni

Il vuoto dell'abbandono tra costruzione dell'identità e recupero delle origini

9

R. Bressanelli

La nascita del «Museo Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) a Brescia nel 2021

22

M.F. D'Amante

La comunità tra le note. Ripensare l'in-comune a partire dalla musica

29

S. Damiola

Nutrire le radici: bisogni e sfide intergenerazionali nell'esperienza migratoria

41

F. Dello Preite

La parità di genere oggi per un futuro sostenibile

49

F. Pizzi

Discorsi d'odio online. Prevenire attraverso l'educazione

59

D. Raccagni

Nati da genitori di origine straniera. L'esperienza formativa dei viaggi "radicali"

70

M.V. Raso

Educazione alla pace e gestione dei conflitti in età prescolare: una "Question Socialement Vive" 77

A. Schiedi

Interculturalità e Sostenibilità: il ruolo del Me.P.I. per una diversa governance dei fenomeni migratori

85

A. Tabacchi

Reflections on the educational specialist's function identity

96

Recensioni

103

Editoriale

L'esigenza della comunità educante

di Luigi Pati

Con il numero monografico 2/2022 della rivista “Pedagogia e Vita” abbiamo voluto mettere l’accento sull’urgenza di tornare a riflettere, sotto l’aspetto pedagogico, sul tema della costruzione della comunità educante. In verità, la pandemia da Covid-19 per un verso, l’aggressione russa nei confronti della nazione ucraina per altro verso hanno dato forza all’ideale della comunità educante, quindi alla necessità di lavorare per trasformare l’ambiente in cui l’uomo si trova a vivere, qualificandolo attraverso l’assunzione di peculiari valori, l’adozione di prescelte modalità partecipative, la definizione di precisi obiettivi di crescita.

Anche i contributi che pubblichiamo in questo numero on line della rivista propongono argomenti, che in modo diretto o indiretto si appellano all’ideale della comunità educante. Essi, infatti, sospingono a considerare che l’ambiente, nelle sue dimensioni materiale umana e axiologica, non va stimato come mera cornice che circoscrive l’esistenza individuale e collettiva. È indispensabile, all’opposto, muovere dall’assunto che il contesto esperienziale può essere “costruito” sotto il segno della costante preoccupazione di favorire il ben-essere della persona, dei molteplici spazi di convivenza, delle istituzioni pubbliche e private. Il tempo d’oggi dà forza all’istanza pedagogica di *ordinare* l’ambiente, di assegnare ad esso un progetto di sviluppo che sia sempre più umano.

Strettamente connesso con quanto or ora messo in luce è il tema della *progettazione partecipata*. Qualsiasi tipo di progetto d’intervento sociale postula il coinvolgimento delle persone a cui esso si rivolge. Tale indicazione fa intendere che l’ambiente è da concepire non in senso generale bensì in modo accurato, determinato. Emerge qui il tema del territorio, che in prospettiva pedagogica ci si prefigge di trasformare in comunità educante. Questa locuzione postula l’impegno di tutti, soprattutto di coloro i quali sono responsabili della cosa pubblica, a favorire la realizzazione del principio dell’«uomo con l’uomo»: chiede di muoversi nella prospettiva della umanizzazione del contesto ambiente, quindi del concretamento di un rapporto “giusto” tra uomo e mondo circostante.

L’obiettivo primario del vivere comunitario è favorire il ben-essere della persona, in alternativa alla logica della semplice dipendenza dell’individuo da fonti economiche e da servizi socio-economico-assistenziali. Al ben-essere personale si connette anche il ben-essere sociale. Affinché quest’ultimo, infatti, trovi piena attuazione, occorre ricuperare soprattutto il “fattore umano” e ad esso subordinare le varie iniziative di settore. La costruzione della comunità educante, in questo senso, implica la rilevazione degli aspetti problematici che limitano o negano l’uomo, relegandolo in una posizione di passività. È significativo, al riguardo, che alcuni documenti internazionali si appellino oggi all’educazione, valutandola come strumento primario per conseguire uno sviluppo sostenibile.

Costruire la comunità educante significa conoscere lo spazio in cui si abita, i suoi aspetti vitali, la sua cultura, talché il progetto d’intervento non sia estraneo all’uomo. Costui, a sua volta, va assunto come risorsa primaria per la modificazione del contesto ambiente in spazio di vita umanizzante.

Gli elementi enucleati sospingono ad asserire che *la comunità educante non si realizza una volta per tutte: essa chiede di essere costantemente coltivata e sviluppata*. La comunità educante è fondata sul valore della persona, è qualificata dall’incontro e dalla comunicazione interumani, è contrassegnata dal permanente divenire.

2. In Italia il tema della comunità educante ha preso ulteriore forma recentemente, attraverso la proposta dei così detti *Patti educativi di comunità*. Essi sono stati deliberati dal Ministero dell’Istruzione sulla base della proposta formulata dal Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile

2020 n. 203, *Scuola ed emergenza COVID-19. Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Roma 13 luglio 2020.

I *Patti educativi di comunità* affondano le radici nell'art. 118 della Carta Costituzionale, nel quale si fa esplicito riferimento al principio della sussidiarietà orizzontale. Con essi, ai fini della programmazione e attuazione di linee d'azione educativa e formativa, si auspica il coinvolgimento di soggetti pubblici e privati nell'ambito della realtà territoriale locale. Costituiscono, pertanto, un ulteriore sviluppo dell'istanza partecipativa, che fino ad oggi ha chiamato in causa soprattutto la famiglia e la scuola. I *Patti educativi di comunità*, in realtà, sollecitano Scuole, Enti Locali, Istituzioni pubbliche e private, realtà operative del terzo settore, associazioni e singoli cittadini ad agire secondo una inedita logica di sviluppo: elaborare in maniera intersetoriale specifici progetti operativi, realizzando forme inusuali di alleanza educativa. Così facendo, si mira ad attribuire alla comunità locale un nuovo protagonismo sociale e l'incentivo a costruire la comunità educante. Emerge, in siffatto procedere, il bisogno di rinnovate modalità partecipative, nelle quali tutte le componenti di un determinato territorio siano chiamate a interagire sulla base della propria specificità identitaria.

Sembra di poter asserire, al riguardo, che i *Patti educativi di comunità* possono costituire anche un rinnovato modo di costruire un nuovo Welfare sostenuto da una precisa prospettiva educativo-formativa. Un Welfare qualificato dalla costante attenzione alla realtà locale, che renda le molteplici iniziative di politica sociale (istruttive, lavorative, abitative, previdenziali, assistenziali, sanitarie, economiche ecc.) fattori di chiara natura promozionale.

Ad oggi le iniziative avviate sul territorio nazionale sono molteplici. Tutte, di là dalle differenze progettuali e attuative, hanno permesso di esaltare il valore dell'alleanza educativa tra le molteplici istituzioni territoriali. Le regioni maggiormente impegnate risultano essere Emilia-Romagna, Lombardia, Toscana e Campania. E' da auspicare una più ampia diffusione delle iniziative su tutto il territorio nazionale, in modo da favorire anche un nuovo rapporto tra società civile e istituzioni politiche. In verità, i *Patti educativi di comunità* possono sollecitare gli abitanti di una data realtà sociale a dare spessore al valore della prossimità, dell'aiuto vicendevole, del protagonismo civico, non già sostituendosi all'azione delle istituzioni bensì collegandosi strettamente ad esse e dando forza al tema della cittadinanza attiva e responsabile.

3. Risulta indispensabile, per costruire la comunità educante anche alla luce dei *Patti educativi di comunità*, dare forza ai temi della corresponsabilità e della co-progettazione.

La corresponsabilità interistituzionale non può essere stimata come un punto di partenza. Essa è da concepire come una mèta, un obiettivo a cui tendere, in riferimento al quale sono da preventivare vari livelli di partecipazione, dai più semplici a quello sempre più complesso e sofisticato della corresponsabilità. Questa, pertanto, postula un certo tipo di percorso collaborativo fatto anche d'inciampi, intermittenze, arresti; in cui si possono presentare ostacoli, anche imprevisti; per la cui comprensione l'idea dello sviluppo lineare deve lasciare il posto a quello del procedere dinamico.

Lo sviluppo concreto del rapporto di corresponsabilità lo identifico nel lavoro di *co-progettazione*, ossia nella capacità di alcune istituzioni, accomunate da prospettive condivise, di elaborare insieme progetti educativi. In questa luce, la comunità educante si mostra come realtà dinamica, qualificata dal permanente coinvolgimento delle persone e dall'impegno operativo delle medesime.

Approfondimenti

Il vuoto dell'abbandono tra costruzione dell'identità e recupero delle origini

Paola Bastianoni

Professore associato in Psicologia dinamica - Università degli studi di Ferrara
e-mail: bstpla@unife.it

Abstract: Le riflessioni condotte in questo articolo hanno lo scopo di apportare un contributo al dibattito in corso sull'importanza della narrazione condivisa come dispositivo elettivo nei processi protettivi volti a rendere resilienti i percorsi adottivi¹.

Sono il risultato di una serie di progetti formativi, di tipo qualitativo, realizzati prevalentemente nel territorio emiliano nell'arco dell'ultimo quinquennio (2017- 2022) con gruppi di famiglie adottive, in attesa di adozione e con affidamenti *sine die* trasformati in adozione.

In coerenza con l'approccio metodologico adottato, lo sfondo epistemologico che fa da cornice alle nostre argomentazioni è di tipo ermeneutico, ovvero fa riferimento ad una Pedagogia Interpretativa.

In questo ambito di significazione, assume particolare rilievo il framework della pedagogia narrativa² con particolare attenzione alla dimensione relazionale quale dispositivo centrale in ogni processo protettivo e nello specifico nella formazione agli adulti³.

Con questa breve disamina su un focus centrale nel fenomeno adottivo, la rielaborazione della perdita e la costruzione condivisa di appartenenze plurime, è nostra intenzione partecipare al dibattito scientifico intorno a questi temi di cruciale importanza e divulgarne, in ambito pedagogico, le criticità al fine di contribuire alla loro disamina.

The reflections conducted in this article intend to contribute to the ongoing debate on the importance of shared narration as an elective device in the protective processes aimed at making adoptive paths resilient.

*They are the result of a series of qualitative training projects, carried out mainly in the Emilia area in the last five years (2017-2022) with groups of adoptive families, awaiting adoption and with custody *sine die* transformed into adoption.*

In line with the methodological approach adopted, the epistemological background that frames our arguments is of the hermeneutic type, that is, it refers to an Interpretative Pedagogy.

In this context of signification, the framework of narrative pedagogy assumes particular importance with particular attention to the relational dimension as a central device in every protective process and specifically in training for adults.

With this brief examination of a central focus on the phenomenon of adoption, the re-elaboration of loss and the shared construction of multiple belonging, it is our intention to participate in the scientific debate around these crucial issues and disseminate them, in the pedagogical field, criticality to contribute to their examination.

¹ P. Bastianoni - G. Ronga, *Adolescenti adottivi devianti: variabili di rischio e processi protettivi*, «Minori e giustizia», 2 (2019), pp. 172-182.

² F. Cambi, *L'autobiografia come metodo narrativo*, Laterza, Roma-Bari 2003; D. Demetrio, *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano 2003; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

³ R. Biagioli, *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*, «Lifelong Lifewide Ialearning», XV, 34 (2019), pp. 23-34.

Parole chiave: Educazione, narrazione, adozione, protezione, formazione

Keywords: education, storytelling, adoption, protection, training

1. Introduzione

Ramona Parenzan, nel volume da lei curato *I colori del vuoto*, afferma: «*Tutti noi adottati abbiamo delle dipendenze, un vuoto dentro, il titolo vuole indicare una direzione: imparare a cercare di colorare questo vuoto. Se lo abitiamo in quanto vuoto ci uccide*».

Ramona è una figlia adottiva e in questo testo ha raccolto storie di figli e genitori adottivi e biologici, le quali possono essere rilette e comprese alla luce di un paradigma pedagogico, critico e narrativo allo stesso tempo, orientato a creare riflessioni condivise sul valore dei dispositivi narrativi quali potenti processi protettivi rivolti alle famiglie adottive.

Nella letteratura sui principali processi di rischio del fallimento adottivo si annovera, la difficoltà riscontrata nei genitori adottivi di costruire una storia condivisa con i propri figli, integrando i rispettivi passati. La costruzione di una storia comune è il primo e più importante dei compiti evolutivi affrontati dalle famiglie adottive in quanto facilita l'indispensabile processo di familiarizzazione che permette a degli iniziali sconosciuti di diventare non solo familiari ma progressivamente capaci di sentire e vivere una reciproca appartenenza, diventando famiglia⁴.

Contribuisce alla mancata realizzazione di questo processo basilare la difficoltà a dare voce e ascolto alla storia traumatica precedente di cui sono portatori i figli che entrano nel processo adottivo già grandi, soprattutto se la loro vita è stata caratterizzata da abusi sessuali e gravi violenze⁵.

I dati relativi all'andamento delle adozioni internazionali negli ultimi anni⁶ mostrano un potente decremento che, tra gli altri fattori, va imputato all'innalzamento dell'età dei bambini adottabili.

L'età del bambino è fortemente correlata al buon esito adattivo. La storia di un neonato ha una portata traumatica molto ridotta rispetto a quello di un bimbo più grande o di uno ancora più grande o prossimo alla preadolescenza. I vissuti traumatici rimandano a storie di violenza e abuso che condizionano fortemente lo sviluppo cognitivo e sociale dell'individuo e le sue modalità relazionali difensive. Gli scoppi di ira improvvisi, le difficoltà di adattamento espongono la coppia adottiva a crisi inattese e di difficile gestione.

A questa enorme fatica relazionale si aggiunge la difficoltà nella comunicazione, nella comprensione di quanto la storia dei precoci e reiterati danni relazionali si riverberi nell'attualità, riattivando traumi e conseguenti comportamenti disfunzionali.

Aggiungiamo alle precedenti la portata dei meccanismi difensivi che portano a minimizzare e a negare le storie di danno e dolore di cui i figli venuti da lontano sono espressione.

Ingenuamente si crede che togliere la parola al passato induca l'amnesia e riporti alla verginità relazionale una storia che invece esiste, va riconosciuta, accettata e narrata ancora, nei tempi rispettosi dell'ascolto, della rassicurazione, della regressione e della crisi.

La capacità di accettare una storia già iniziata, con le inevitabili conseguenze che essa determina nella sintassi relazionale attuale e nella costruzione del legame affettivo, è un fattore protettivo di grande valore che si

⁴ P. Bastianoni - G. Ronga, *Adolescenti adottivi devianti: variabili di rischio e processi protettivi*, «Minori e giustizia», 2 (2019), pp. 172-182; O. Pennisi, *Il fallimento adottivo: un'analisi qualitativa sui minori restituiti nel Tribunale per i minorenni di Roma*, «Minori e giustizia», 2 (2013), pp. 166-182; L. Paradiso, *Dai diritti del bambino nel percorso adottivo al lavoro educativo e psicosociale per il successo dell'adozione*, «Minori e giustizia», 4 (2018), pp. 70-79.

⁵ D. Pisu - M.L. Piga, *Le parole per dirlo: la progettazione dei percorsi pre e post adozione sul disvelamento della violenza subita dai minori*, «Sicurezza e Scienze Sociali», IX, 2 (2021), pp. 102-115.

⁶ In dati riportati dalla CAI (Commissione per le Adozioni Internazionali, istituita dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri), nel report semestrale gennaio- giugno 2021, evidenzia un calo importante nell'autorizzazione rilasciata ai minori stranieri per l'ingresso in Italia (1484 nel primo semestre 2012, 296 nel primo semestre 2021) e una corrispondente significativa riduzione nella richiesta di adozioni internazionali da coppie italiane (da 1188 del primo semestre 2012 a 244 del primo semestre 2021).

estende alla capacità di integrare, nella narrativa familiare, il tema delle origini anche quando il figlio/a è accolto/a da neonato/a⁷.

Il timore delle origini e del ritorno alle origini, con i conseguenti vissuti ambivalenti correlati, rappresenta uno dei temi dai quali si snodano le riflessioni che andremo a condividere.

Negli ultimi venti anni si è assistito ad una recrudescenza significativa di questo fenomeno, proprio a partire dalle modifiche apportate alla legge che regola l'adozione, che ha introdotto nel 2001 la possibilità, da parte del figlio adottato ventiquenne che sia stato riconosciuto alla nascita, di accedere alle informazioni che riguardano le proprie origini e l'identità dei propri genitori biologici (L.149/2001).

La paura, nei genitori adottivi, di perdere il proprio figlio e il timore di non far soffrire i propri genitori da parte di figli premurosi e riconoscenti, ha innescato un vuoto pericoloso che solo una narrazione culturale, ancora prima di una narrazione familiare e personale, può aiutare a ridurre.

È da ricondurre prioritariamente a questo obiettivo la motivazione di queste riflessioni.

Torniamo alla citazione iniziale e poniamo l'attenzione sulla sua seconda parte: «Se lo abitiamo in quanto vuoto ci uccide».

In un'epoca in cui studiosi come Martha Nussbaum sottolineano la necessità di recuperare e promuovere i "beni intangibili" di una società in cui, come affermava Jean Baudrillard, l'uomo vive un'iperealtà, immerso completamente nei simulacri delle immagini, credo sia necessario fermarsi ad ascoltare affermazioni così potenti: abitare il vuoto uccide.

Per sentire, non limitandosi a leggere queste parole, dobbiamo dotarci di un ascolto complesso, interdisciplinare, che ci consenta di promuovere un nuovo paradigma di *humanitas*.

È un ascolto che ci impone di tornare alla consapevolezza della necessaria integrazione tra emozione e ragione, accettando che sia la prima a guidare i nostri comportamenti, non come tratto di impulsività, ma come processo autoriflessivo capace di dare un valore, a volte non del tutto consapevole, alle cose, guidando così l'architettura del nostro sentire e, parallelamente, del nostro crescere.

Lo stesso Dewey⁸ nel ricostruire il processo del pensiero aveva invitato a riflettere su come "nel perseguire una catena continuata di pensieri una persona fa uso, senza pensarvi esplicitamente, di alcuni sistemi di idee (che quindi restano allo stato inespresso, inconscio), proprio come avviene nelle conversazioni con gli altri. Un qualche contesto, una qualche situazione, una qualche idea direttiva domina così profondamente le sue idee esplicite che essa non ha bisogno di formularle ed esporle consapevolmente. Il pensiero esplicito procede nell'ambito di ciò che è implicito".

Gli impliciti hanno necessità di essere svelati per poter essere visti e per poter prendere confidenza con quella potenza emotiva che li aveva fatti precipitare, prima di essere resi finalmente esplicati.

Le storie adottive sono tessute di impliciti, di non detti che hanno necessità di trovare una strada per la riflessione, la comunicazione e il dialogo. Il vuoto è una fitta trama di non detti che è difficile abitare. Essi necessitano che l'intenzionalità al loro svelamento sia sostenuta e protetta, affinché possano essere espressi, accolti, accettati nella decostruzione necessaria al loro riconoscimento, metabolizzati perché possano diventare promotori di cambiamento epistemologico personale e di gruppo.

Mariani⁹, discutendo di altri temi, rintraccia nel modello pedagogico critico e decostruzionista il "dispositivo efficace per lo smascheramento dei condizionamenti nascosti".

È proprio sul quel nascosto che bisogna porre l'attenzione nella comprensione delle storie adottive.

Jedlowski ha sostenuto che la «memoria collettiva di un gruppo è un insieme di rappresentazioni del passato che vengono conservate e trasmesse nell'interazione ...e si impongono a ciascuno come una risorsa in qualche modo codificata»¹⁰.

La rappresentazione condivisa dai figli adottivi *del vuoto che uccide se abitato* ha una potenza assordante. La potenza della verità, spesso accecante nel suo dolore, al punto che i nostri efficaci meccanismi difensivi, singoli e collettivi, intervengono a proteggerci. Rifiutarsi di vedere quel dolore comporta la rinuncia alle parole, attraverso l'antico stratagemma inconscio che consente di negare l'esistenza a ciò che non viene pronunciato

⁷ L. Paradiso, *Dai diritti del bambino nel percorso adottivo al lavoro educativo e psicosociale per il successo dell'adozione*, «Minori e giustizia», 4 (2018), pp. 70-79.

⁸ J. Dewey, *Come pensiamo* (1910), tr. it., La Nuova Italia, Roma 1965, p. 387.

⁹ A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, Ets, Pisa 2010, p. 18.

¹⁰ P. Jedlowski, *Il racconto come dimora*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 50.

e, insieme ad essa, la possibilità di riflettere su quanto vissuto, ostacolando la vera via alla crescita e al cambiamento, anche se attraversati con sofferenza.

Le parole sottraggono lo stato ontologico all'esistente: non esistendo narrazioni, non esistono fenomeni da narrare. È per non ridurre un pensiero profondo e complesso ad un'affermazione così semplicistica che la pedagogia narrativa ci invita al riconoscimento delle parole come un agente potente, capace di legittimare l'esistenza dei fenomeni, anche i più difficili da riconoscere e accettare.

Il vuoto recede nei piani sotterranei e si sottrae all'abitabilità conversata, relazionale, si modifica in un implicito, in un invisibile che spaventa.

Demetrio ci invita a cercare l'invisibile o ciò che sfugge ad un primo sguardo¹¹. Ci invita a scoprire reti possibili nell'atto relazionale che è soggiacente ad ogni incontro con l'altro. È questa la prospettiva che Perla definisce, efficacemente, come l'esercizio della fenomenologia del nascosto¹².

La narrazione è dunque lo strumento che la pedagogia narrativa ci suggerisce.

Abitare il vuoto è possibile in presenza di una narrazione condivisa che consente di riempire delicatamente quel baratro, rendendolo accessibile.

Nuovi alfabeti narrativi, co-costruiti assieme e reciprocamente, producono una tessitura fine, come quella seta leggera con cui venivano costruiti i paracaduti dei nostri aviatori nella seconda guerra mondiale. Una tessitura trasparente ma robusta che consente di abitare il vuoto senza celarlo, garantendo un atterraggio dolce che preservi dal baratro.

C'è una guerra in atto quando i "non detti", gli "impliciti", popolano le nostre vite e si sottraggono alle narrazioni esplicite. Ogni guerra ha un nemico.

Nella vita dei figli adottati il nemico principale è il vuoto che può uccidere; ma esistono delle risorse per contrastarlo: la narrazione condivisa con i propri genitori adottivi, leggera, non invadente, non giudicante, cortese e robusta. L'atterraggio sopra quel baratro che spaventa può essere garantito solo dal paracadute di seta, robusto nella sua delicatezza, che da lontano ci accompagna nel presente e ci consente di guardare il futuro.

La narrazione di ogni singola storia può salvare quella persona e quel gruppo.

Jedłowski ci soccorre nuovamente: «Si racconta per qualcuno e a qualcuno, e la finitudine della propria vita è lenita anche dalla narrazione che narrando si instaura, dalla comunità che narrando si costruisce»¹³.

Una storia adottiva nasce spesso dall'esperienza di un abbandono che, inevitabilmente, genera un vuoto nella persona rifiutata, nel bambino non voluto.

Questo vuoto diventa un baratro angosciante se la persona abbandonata, e poi recuperata da terzi, si trova a vivere in solitudine questa condizione, senza una storia in cui riconoscersi e che diventi comunicabile a quella nuova famiglia che la sta accogliendo¹⁴.

Le domande che necessariamente vanno poste, da un punto di vista pedagogico, non possono allora che essere le seguenti: come sostenere la narrazione di questa esperienza abbandonica perché quel soggetto rifiutato, prima di essere accolto altrove, possa abitare questo vuoto non in solitudine? La sua condizione è davvero così totalizzante e inevitabile o esiste una quota di vuoto evitabile?

La quota evitabile, sappiamo, afferisce sempre al potere curativo della narrazione¹⁵.

A quanto ammonta la quota inevitabilmente determinata dalla condizione ontologica di figlio rifiutato e quanto invece è determinato da una condizione culturale che genera rappresentazioni foriere di esclusione e di vuoti identitari?

Partirei da queste domande per trovare alcune possibilità di risignificazione di questo profondo vuoto vissuto dai figli rifiutati e in seguito adottati.

Il primo step è, a mio avviso, ricondurre il figlio e la sua nuova famiglia in una narrazione condivisa che sappia contrastare i pregiudizi ancora presenti nei confronti delle famiglie adottive, esplicitando e dando voce alla loro specificità.

¹¹ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

¹² L. Perla, *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia 2010.

¹³ P. Jedłowski, *Il racconto come dimora*, cit., p. 95.

¹⁴ P. Terrile, *Ma io una famiglia ce l'avevo! Viaggio nella mente dei bambini adottati*, Le Comete Franco Angeli, Milano 2017.

¹⁵ D. Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, cit.

Questa prima narrazione è culturale e afferisce ai modelli e ai costrutti con cui in ogni epoca storica e in ogni contesto costruiamo narrazioni sui nostri oggetti sociali. La famiglia, come l'identità, è uno dei soggetti elettivi della nostra conoscenza e mai perderà questa centralità¹⁶.

Nelle narrazioni riguardanti la famiglia adottiva si riscontra un equivoco che induce confusione.

La famiglia adottiva, sulla base della sua struttura, viene immediatamente annoverata nella classe delle famiglie nucleari. Questo processo di inclusione nelle famiglie nucleari avviene con una decurtazione importante, a carico della storia delle persone che la compongono.

I figli di ogni famiglia adottiva, anche se vengono adottati a pochissimi giorni dalla loro nascita, provengono da un'altra famiglia generativa, che può essere costituita anche dalla sola madre (famiglia monogenitoriale). Anche dal punto di vista strutturale, e non solo, come andremo a discutere, la famiglia adottiva non è dunque una famiglia nucleare, ma è una famiglia plurinucleare¹⁷.

Nello specifico, tranne i casi di adozioni miste in cui coesistono nella realtà due nuclei familiari ai quali il bambino sa e sente di appartenere, la famiglia adottiva è una famiglia *plurinucleare simbolica*, costituita da una famiglia reale e da una seconda (la famiglia generativa) che, nell'attualità, non interviene direttamente nelle interazioni quotidiane del contesto di vita (microsistema famiglia adottiva), ma che agisce potentemente sui processi evolutivi di quel figlio lasciato (i riferimenti al modello ecologico contestualista dello sviluppo elaborato da Bronfenbrenner, negli anni Ottanta del secolo scorso, è in questo caso necessario e doveroso per la comprensione dei fenomeni di cui ci stiamo occupando).

La famiglia adottiva condivide i tratti salienti della plurinuclearità che appartengono ad altre famiglie, ad esempio la famiglia post separazione e quella post vedovanza.

Le famiglie plurinucleari sono strutturate attraverso l'intersezione di più nuclei e i confini affettivi e spaziali non sono coincidenti, come avviene per le famiglie nucleari, in quanto le persone che costituiscono la rete delle relazioni affettive e dei legami reciproci non condividono lo stesso spazio abitativo.

Nella plurinuclearità i diversi nuclei si intersecano attraverso uno o più membri della rete familiare, solitamente i figli, che si sentono sul piano affettivo di appartenere a più nuclei, anche se a livello abitativo, come i figli adottivi, appartengono soltanto ad uno.

Dal punto di vista narrativo, che rappresenta il *fil rouge* delle nostre riflessioni, sentire di appartenere a una famiglia plurinucleare, piuttosto che a una famiglia nucleare, apre la famiglia adottiva a nuove narrazioni di sé che consentono di abitare il vuoto che la storia *unica* di famiglia nucleare potrebbe, impropriamente, imporre. Identificarsi in una storia inclusiva che parte da lontano, e si muove tra distanze e prossimità temporali e spaziali, permette di dotarsi di quel paracadute robusto nella sua leggerezza che consente di atterrare nella realtà di oggi senza sprofondare nel baratro.

È di questa narrazione che necessitano i figli adottivi, ma non solo loro.

I genitori adottivi, quando non rinunciano alla propria identità di famiglia plurinucleare, riescono a riappropriarsi della ricchezza della propria specificità, ricollocando gli impliciti nella loro narrazione, armonizzandola con l'autenticità necessaria che la storia *unica* – quella riconducibile alla famiglia nucleare – imponeva di escludere.

L'accettazione di un'appartenenza generatrice di un'identità non sottrattiva (essere famiglia plurinucleare non è di minor valore che appartenere ad una famiglia nucleare) richiede cura e protezione.

Le nuove narrazioni possibili sono generative di libertà comunicativa, di amore, di coesione familiare e di rispetto reciproco.

La parola che si fa narrazione, mettendo insieme i pezzi di un'identità complessa, personale e sociale, ridona senso e significato, oltre che all'esperienza personale, anche all'essere parte e all'essere assieme dell'esperienza storica.

La narrazione di una storia autentica, della singola storia inclusiva del passato, va protetta e accolta. È una storia che può rinunciare ai "non detti", rendere esplicativi e meno spaventanti "gli invisibili attori delle origini", dare un corpo ai "fantasmi della differenza" e, come ogni buona storia, assolve ai compiti emotivi ed evolutivi della vita familiare, rafforzando appartenenze e favorendo espressioni di autonomia.

¹⁶ M. Stramaglia - M. Corsi, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009.

¹⁷ L. Fruggeri (a cura di), *Famiglie d'oggi*, Carocci, Roma 2018.

2. L'origine dolorosa delle famiglie plurinucleari

Ogni separazione implica una perdita e il superamento del dolore ad essa connesso. L'elaborazione di questa sofferenza è il primo e principale compito evolutivo che appartiene ad ogni famiglia plurinucleare.

La peculiarità di questo *incipit* le accomuna e le distingue nettamente dalle famiglie nucleari.

Le famiglie adottive si formano a partire da perdite potenti: il genitore biologico per il figlio, la generatività per i genitori.

L'integrazione nella genitorialità del vuoto generativo è un processo complesso che riguarda la coppia sia sull'asse coniugale sia su quello genitoriale.

Ogni lutto richiede l'accettazione dei sentimenti contrastanti e ambivalenti che inevitabilmente attiva e un superamento che parte dalla sua elaborazione.

Tranne le situazioni di adozione mite e alcuni casi resi possibili dalla legge sulla ricerca delle origini (legge 149/20001 nell'articolo 28 ha modificato la legge 184/1983) in cui la condizione di plurinuclearità è resa contingente dalla coesistenza dei due nuclei familiari che sono tra loro comunicanti, nella maggior parte dei casi le famiglie adottive, come già discusso, sono famiglie plurinucleari simboliche.

Una quota di *vuoto*, dunque, che, se abitato in solitudine, uccide il figlio adottivo, può essere riconvertita in *pieno* se, su un piano pedagogico, culturale e professionale, si riconduce la famiglia adottiva nell'alveo delle famiglie plurinucleari e la si aiuta a collocarsi e a definirsi nella sua specifica soggettività.

Questo processo culturale e pedagogico rimanda a un impegno e a una responsabilità di ogni singolo attore del processo sociale dell'adozione (giudice togato od onorario, assistente sociale e/o psicologo che intervengono nel processo di selezione, valutazione, affiancamento della famiglia nel percorso preadottivo e adottivo) e alla rinuncia di facili collusioni sull'idealizzazione della famiglia nucleare desiderata e ambita da parte delle famiglie che si candidano all'adozione.

Sostenere la famiglia nell'avvicinarsi progressivamente all'identità di famiglia plurinucleare implica da parte di tutti i professionisti la scelta di una complessificazione del costrutto di famiglia, con la quale normalmente ancora si opera in maniera spesso inconsapevole.

Le famiglie sono un costrutto al plurale che si declina per specificità strutturali e dinamiche che vanno riconosciute e comprese¹⁸.

Purtroppo la plurinuclearità è spesso ignorata sia dai membri della famiglia sia dai professionisti.

I compiti complessi che le famiglie plurinucleari devono affrontare (confini intercambiabili, pluriappartenenze, elaborazione di lutti e abbandoni) inducono spesso i suoi membri a cercare scorciatoie, scegliendo di focalizzarsi solo su un nucleo e mettendo sullo sfondo gli altri.

Questa tendenza naturale e pericolosa per la storia e l'integrità stessa della famiglia plurinucleare, laddove non venga riconosciuta, può portare a un forte irrigidimento della comunicazione tra i membri, a "non detti", a vissuti di esclusione e di autoesclusione che, se non sono intercettati tempestivamente e fatti oggetto di attenzione e di lavoro familiare, possono comportare roture irreparabili ed espulsioni ingiuste e dolorose.

Il senso comune non aiuta queste famiglie, poiché l'inossidabile rappresentazione nucleare della famiglia, condivisa socialmente e culturalmente, spinge le persone ad andare in quella direzione.

La plurinuclearità è ignorata, quando non stigmatizzata, anche dai professionisti e nelle pratiche istituzionali. Indagini condotte in diversi paesi occidentali hanno evidenziato come i documenti programmatici e i modelli culturali, interiorizzati e agiti dai professionisti dei servizi e delle istituzioni che si occupano di famiglie, facciano prevalentemente riferimento a procedure adatte alla sola famiglia nucleare¹⁹.

3. Riparare il trauma dell'abbandono

È anche sulla base di questa tendenza sociale e culturale che una famiglia adottiva è portata ad enfatizzare il presente, che la identifica con lo status di famiglia nucleare, a scapito del passato, che rimanda invece alla plurinuclearità fondata sul sentimento legittimo di pluriappartenenza familiare del figlio adottato.

¹⁸ P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁹ L. H. Ganong - M. Coleman, *Stepfamily Relationship: Development, Dynamics and Interventions*, Springer, Berlin 2017.

Riparare il trauma dell'abbandono con il riconoscimento della legittimità della pluralità di appartenenza dei figli accolti in adozione è invece un compito imprescindibile e specifico di ogni famiglia adottiva.

È interessante, a questo punto del discorso, introdurre brevemente una ricerca condotta con un gruppo di famiglie adottive di una provincia del Nord Italia da parte di Fruggeri, Panari, Caricati²⁰ che ha messo in relazione le diverse modalità di concepire i propri confini nelle famiglie adottive agli esiti del loro funzionamento familiare.

La prima modalità è stata definita sulla base del processo di *Riconoscimento*. In questo caso i genitori adottivi riconoscono che il nucleo biologico del figlio è parte integrante della propria storia e il figlio si sente inserito in un quadro relazionale e simbolico, nel quale nucleo originario e adottivo hanno uguale importanza. La narrazione conseguente enfatizza il valore generativo dei genitori biologici, in assenza del quale non avrebbero potuto esistere neppure i genitori adottivi. In questo modo tutti gli elementi del triangolo vanno a costituire il sentimento identitario e simbolico rappresentato dal *noi*. I genitori adottivi riconoscono e accettano la diversità del figlio, la fanno propria, sono disponibili a condividere con lui sofferenze, dubbi, desideri di integrazione nell'attualità del passato e li considerano come aspetti specifici e peculiari della propria forma di famiglia. Il figlio non viene lasciato da solo di fronte al *vuoto*, ma viene accompagnato, e ogni suo vissuto viene accolto e condiviso. La famiglia riconosce la propria diversità, non la occulta, e ricerca anche la condivisione con altre famiglie adottive garantendosi appartenenze più ampie e di supporto²¹. Raramente in questi casi vengono riscontrate espulsioni dei figli adottivi in adolescenza o esiti psicopatologici degli stessi.

Una seconda modalità, opposta alla prima, si caratterizza per le dinamiche proprie dell'*Esclusione*. In questo caso le origini del figlio sono escluse dalla storia e dalla vita della famiglia adottiva. Il passato deve essere rimosso e lasciato fuori dall'esistente. Il presente che comincia con l'arrivo del figlio è l'unico punto di riferimento valido. Questa esclusione delle origini e del passato del figlio tuttavia comporta anche che la famiglia adottiva continui a percepire e a relazionarsi con il figlio come se fosse altro da sé, appartenente ad una realtà diversa che, però, viene omessa o, quanto meno, non riconosciuta. Il passato però rientra all'interno della famiglia nel momento in cui si affacciano delle problematiche, come può avvenire nel periodo adolescenziale. Il processo dell'esclusione opera, così, ponendo una cesura fra il nucleo adottivo da una parte e il figlio e il nucleo biologico dall'altra²². È una dinamica questa che permette ai genitori adottivi di eludere la responsabilità delle eventuali problematiche del figlio, lasciandolo solo sul baratro di quel vuoto in cui è facile perdersi.

La terza modalità può essere descritta in termini di *Assimilazione*. In questo caso i genitori adottivi riconoscono il passato del figlio e lo inglobano all'interno della storia familiare non rinunciando però a pesanti giudizi rispetto alla famiglia biologica e alla propria posizione di superiorità. La posizione dominante si esplicita nel presupposto che l'educazione che la famiglia adottiva può impartire al figlio è sicuramente migliore e in grado di modificare gli apprendimenti, le abitudini, i tratti di personalità che il figlio può aver ereditato dal suo passato. L'atteggiamento dei genitori adottivi è quindi quello di *salvazione del figlio*. Egli viene incluso solo nella sua condizione asimmetrica di soggetto bisognoso di cure salvifiche. In questi casi la famiglia biologica viene esclusa, la relazione con il figlio è di tipo asimmetrico, e non si riconosce l'interdipendenza di tutti e tre gli elementi (famiglia biologica, genitori adottivi, figlio) che compongono il triangolo. Anche in questo caso la deresponsabilizzazione dei genitori adottivi in caso di eventi critici nella vita del figlio è fortemente attiva e massima è l'attribuzione di colpa al figlio stesso. È come se venisse trasmesso questo messaggio: "Non è colpa nostra, non ha seguito la nostra educazione, i nostri consigli, è tutta colpa del passato". Questa posizione, molto comune quando il figlio viene adottato in età successiva alla primissima infanzia, è prognostica di vissuti molto dolorosi nei figli e di espulsioni reali e simboliche agite dalla coppia genitoriale adottiva²³.

4. Accompagnare le famiglie adottive al *Riconoscimento*

²⁰ L. Fruggeri - C. Panari - L. Caricati, *Studio sulle famiglie adottive nella provincia di Parma*, cit..

²¹ M. Andolfi - M. Chistolini - A. D'Andrea, *La famiglia adottiva tra crisi e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2017.

²² L. Fruggeri (a cura di), *Famiglie d'oggi*, cit.

²³ P. Terrile, *Ma io una famiglia ce l'avevo! Viaggio nella mente dei bambini adottati*, cit.

È nella direzione del *Riconoscimento*, quale compito evolutivo specifico, che la famiglia adottiva va accompagnata dai professionisti che incontra nella sua storia istituzionale, affinché possa meglio realizzare la costruzione dell'appartenenza del figlio alla propria famiglia attuale attraverso l'inclusione di quella perduta. Nelle situazioni familiari di pluriuclearità simbolica (famiglie ricomposte postvedovanza e famiglie adottive), una comunicazione aperta sul passato è la condizione necessaria per la costruzione di legami significativi e funzionali nel presente, pur nella consapevolezza che il passato, in questi casi, è un passato di dolore e, dunque, difficile da affrontare.

Il senso di appartenenza è alla base di importanti processi emotivi che vanno dall'identificazione (ciò che il mio gruppo è definisce anche chi sono io) alla pratica dei legami, quali sono gli investimenti affettivi da curare e ai quali si garantisce la lealtà. Nel caso delle famiglie adottive il sentimento di pluriappartenenza si fonda sull'integrazione del passato e si realizza in una comunicazione aperta e condivisa, nella riduzione dei non detti, nella flessibilità dei confini familiari, intesi come interfaccia e non come barriera. Affinché la pluriappartenenza non si traduca in conflitto di lealtà si rende necessaria una prospettiva di inclusione diacronica e sincronica che si fonda, rispettivamente, sul riconoscimento dell'importanza affettiva di tutti i nuclei coinvolti, passati e presenti (inclusione diacronica) e sulla loro interconnessione nell'attualità quotidiana (inclusione sincronica). Questa consapevolezza porta a nuovi modelli che consentono alla famiglia adottiva di transitare dal modello del segreto a quello della trasparenza e del recupero del passato; dalla discontinuità alla continuità; dall'attenzione all'intervento non più solo sul preadottivo ma sul postadottivo²⁴.

5. L'accettazione della perdita e la necessità della memoria

La memoria garantisce l'integrità psichica dell'individuo ed è attiva fin dagli esordi della vita ad un livello preverbale ed arcaico, anche quando non è presente la cognizione.

Il corpo è il primo e più importante archivio mnestico dell'individuo e si costruisce sulla base della memoria procedurale, la memoria cioè che il corpo archivia in relazione alle pratiche di cure primarie ricevute.

Ogni bambino adottato ha una memoria antica delle cure ricevute, dei suoni, delle voci, degli odori, delle interazioni precoci e dei contesti nei quali si sono realizzate. Questa memoria può rimanere silente per anni o riattivarsi all'improvviso (come per il profumo delle *madeleinette* di Proust), recuperando stralci del proprio passato.

Nella vita di ogni persona la cura della memoria è garanzia di integrità psichica.

Una persona adottata, al di là della possibilità attuale di ricerca delle origini, che apre un contenitore di domande cruciali, di dubbi e di possibili delusioni e rinnovati dolori, ha necessità di essere accompagnata da una *memory box* che possa contenere, a seconda dell'età in cui il bambino/a è stato adottato/a, oggetti della sua storia, indumenti, immagini, parole scritte per lui/lei da un genitore che magari non vorrà essere riconosciuto nel futuro, ma che può lasciare una traccia di sé per rendere comprensibile al figlio/a il suo gesto²⁵.

Una *memory box* come risultato di azioni congiunte e finalizzate da parte di quei professionisti che co-creano la storia adottiva: la lettera che un giudice ha chiesto ad una mamma e ad un padre di scrivere per il proprio figlio/a che si lascia volontariamente o che si è costretti a lasciare; oggetti, immagini e fotografie che assistenti sociali ed educatori raccolgono assieme agli stessi genitori biologici, in un processo condiviso, catartico e necessario, che li aiuta a separarsi, lasciando qualcosa di chi si è stati assieme per poter avere accesso, meno frantumati e più riparati, al piano della memoria della perdita. Questo consente alla storia di adozione un avvio che nasce con la possibilità di integrazione di un passato di cui, prima o poi, un figlio/a chiederà ragione *per non sprofondare in solitudine nel vuoto che uccide*.

6. Accompagnare le famiglie adottive: esperienze di formazione

²⁴ B. Agostinelli - V. Cuffaro, *Relazioni, Famiglie, Società*, G. Giappichelli Editore, Torino 2021.

²⁵ J. Rowland, *The Memory Box. A Book About Grief*, Sparkhouse Family, Thea Baker edition 2017.

Da molti anni svolgo attività formativa in gruppo con famiglie adottive, in procinto di esserlo o che lo sono diventate dopo l’esperienza di affido *sine die*.

Gli incontri sono normalmente della durata di 120 minuti, perlomeno nella fascia pomeridiana o serale, realizzati in gruppi che non superano di norma le 20 unità. Sono realizzati in presenza, nella sede delle associazioni delle famiglie adottive con cui collaboro e, negli ultimi due anni, sono stati realizzati anche in modalità on line attraverso piattaforme interattive, con videocamera accesa e con interazione tramite microfono.

La conduzione non è direttiva ma dialogata e partecipata con molteplici attivazioni narrative.

Ogni incontro prevede la disponibilità a narrarsi e ad ascoltare le altre narrazioni che diventano l’oggetto centrale del dialogo relazionale in atto e consentono la costruzione della memoria affettiva e biografica del gruppo.

Gli incontri formativi hanno normalmente una numerosità pari a 4/5 incontri a cadenza bisettimanale ma possono essere anche ridotti a 3 o estesi a 6.

Nella storia dei singoli gruppi, ai quali faccio riferimento in questa esposizione, il calendario formativo può avere ricorrenza annuale o può limitarsi a un singolo ciclo.

In questo spazio sintetizzerò le riflessioni relative alle formazioni realizzate negli ultimi 5 anni, prevalentemente nel territorio emiliano, con un numero complessivo di 120 famiglie e una numerosità di incontri pari a 40 per un totale di 80 ore di dialogo.

Nel momento della stesura dell’articolo ho appena concluso l’ultima formazione on line realizzata con famiglie distribuite in diverse regioni italiane.

Non presenterò un corpus dati analiticamente articolato, ma mi limiterò a condividere le mie riflessioni, sedimentate su taccuini di appunti, che nel tempo mi hanno accompagnata nel mio percorso biografico di conduttore di gruppi.

La finalità delle formazioni è specificatamente rivolta a costruire narrazioni condivise sui processi adottivi e a promuovere l’adesione e l’appartenenza al gruppo, come dimensione identitaria e reale, da parte delle famiglie adottive o in procinto di esserlo.

L’appartenenza a un gruppo è riconosciuta dalla letteratura come un importante fattore protettivo nella storia delle famiglie adottive. Chi riconosce la propria specificità familiare ed è disponibile all’appartenenza a un gruppo si colloca in una situazione di maggior protezione e funzionamento rispetto a quelle famiglie che hanno difficoltà ad accettarsi, ad accettare la propria storia e a riconoscere la propria specificità.

I gruppi sono misti e consentono ai partecipanti di confrontarsi sui diversi momenti del percorso adottivo: dalla prima fase in cui il tema prevalente è la valutazione, all’incontro con l’Associazione che potrà realizzare il percorso adottivo, nel caso di adozioni internazionali, al viaggio, alla conoscenza del bambino, alla prima costruzione di una storia condivisa, al ritorno, alla fase di luna di miele, alla crisi, alla riorganizzazione.

La dimensione del gruppo è molto rassicurante per i partecipanti.

La conduzione non è direttiva, ma volta alla comprensione di ogni singola soggettività narrata, favorisce processi di riduzione del giudizio e una progressiva rinuncia all’idealizzazione, nel senso di non pensarsi solo come famiglia e come genitore capace di essere sempre all’altezza del compito per il quale si è stati riconosciuti idonei, ma come genitore e famiglia che affronta ogni giorno il proprio percorso di vita.

Il processo di valutazione che ha portato queste famiglie a sentirsi idonee alla genitorialità ha lasciato alcune tracce importanti nei loro vissuti che hanno bisogno di essere riconosciute e ricondotte alla normale esperienza di genitorialità quotidiana.

Si ritrova spesso un’esigenza impellente di una valutazione positiva e confermativa delle proprie modalità quotidiane di relazione con i propri figli che sembra rispondere ancora alla domanda “sono davvero idoneo?”.

La sospensione del giudizio aiuta a ridurre la portata di questa domanda, così com’è di grande aiuto condividere con i genitori la definizione stessa della genitorialità e la sua genesi.

Ogni volta che incontro nuovi gruppi constato quanto sia molto rassicurante per questi genitori sapere che la genitorialità non coincide con la generatività e che, quest’ultima, ne è solo un’espressione e, fra l’altro, non determinante nel suo funzionamento²⁶.

²⁶ G.M. Fava Vizzielo, *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2003; P. Bastianoni, *Famiglie un costrutto plurale*, «Bambini», 25 marzo 2015, pp. 26-30.

La genitorialità è un processo autonomo e processuale dell’essere umano ed è indipendente dagli altri funzionamenti della persona (essere coniugi competenti, bravi professionisti, amici inclusivi, attivi ecologisti, fedeli devoti).

Li vedo visibilmente rasserenarsi quando racconto che la genitorialità ha una genesi antichissima in ciascuno di noi, che viene datata nelle primissime interazioni di cura che ci coinvolgono come figli. La genesi della genitorialità è in quel primo anno di vita preverbale, dove le esperienze di cura quotidiana, o di cure parziali e non prevedibili, o quasi totalmente assenti, vengono memorizzate attraverso la memoria procedurale che riguarda come il nostro corpo si conosce e conosce attraverso l’esperienza di cura; come archivia queste conoscenze emotivo-sensoriali e come le struttura in un modello operativo interno che riguarda sé stesso, l’altro e la relazione come espressione della cura. Tutti siamo figli e tutti ci confrontiamo con la genitorialità e l’apprendiamo come primo costrutto della nostra esperienza di vita.

È in quella origine antica che si strutturano le nostre competenze genitoriali, le quali si riattivano in ogni esperienza di cura successiva, siano esse rivolte a un bambino, a un coetaneo, a un anziano, sia in ambito familiare che professionale.

La dimostrazione che conosciamo molto precocemente la genitorialità, anche in assenza di un pensiero su di essa, che interviene solo successivamente e solo quando riusciamo a organizzare le esperienze relazionali vissute in modelli interiorizzati delle stesse, è nel gesto del reciproco imboccamento, riconoscibile intorno ai 10 mesi di vita, a volte anche prima.

Il piccolo provando a imboccare chi lo cura, dimostra di possedere il primo tra tutti gli schemi che ci consentono di vivere e di crescere e di diventare adulti: la genitorialità, nostra prima conoscenza e ultima ad abbandonarci anche quando la cognizione non è più una funzione attiva, come avviene nelle persone affette da Alzheimer. I genitori adottivi, in quanto figli, hanno competenze genitoriali, da riattivare, da modificare, da adattare alla specifica soggettività dei propri figli che hanno una propria storia inconsapevole di genitorialità, inscritta nel loro archivio corporeo, anche se sono stati adottati a pochi mesi di vita. Ma anche la conoscenza e la riscoperta della propria storia di figli è un focus importante della formazione.

Com’è stata interiorizzata la nostra storia genitoriale? Che riverbero ha ancora nella quotidianità con i nostri figli? Quali emozioni si attivano difronte ad un loro rifiuto, ad un no, a una tristezza che sembra voler misurare la vita attuale con la fantasia di quella perduta?

Sentirsi ancora figli, e riconoscere quali figli siamo rispetto ai nostri genitori reali e alla nostra storia con loro, ci aiuta a comprendere la configurazione del modello genitoriale che abbiamo interiorizzato e che si compone di tre costrutti interdipendenti: chi (e come) siamo, chi (e come) è l’Altro e che cos’è (e com’è) la relazione? Sono stato un figlio accettato e amato per come ero? Tutto ciò che facevo veniva accolto dai miei genitori anche se imperfetto, veniva da loro regolato e restituito con un incoraggiamento anche quando necessitava di una correzione? Oppure sentivo che per meritare il loro amore dovevo sempre e comunque confrontarmi con ciò che per loro era giusto e perfetto? In sintesi potevo sentirmi amabile e amato in tutte le mie espressioni e modalità soggettive oppure ero amabile e amato “solo se” rispondevo a determinati criteri, i loro?

Quando ero bambino potevo contare sempre, in maniera intermittente, oppure mai, sulla loro presenza rassicurante e consolatoria quando mi facevo male, quando avevo paura, quando dovevo affrontare qualcosa di nuovo e sconosciuto? Se avevo bisogno di imparare, avevo a disposizione la regolarità della loro pazienza e del loro supporto o me la dovevo comunque cavare da solo? Ascoltando queste domande i genitori adottivi rimangono dapprima pensierosi; successivamente si attiva una sorprendente disponibilità alla narrazione e alla condivisione che aiuta a prendere per mano, nell’attualità, i figli che sono stati e che hanno ancora bisogno di essere riconosciuti e ascoltati per poter concedere al figlio reale che ora è con loro di giocarsi la partita della vita, senza che sugli spalti si agitino troppe ombre che incombono sul campo attuale.

Un terzo livello di confronto nasce, dopo la costruzione di un’alleanza emotiva e di lavoro con il gruppo, sul grande tema dei “Non detti”.

Quali sono i non detti nell’adozione, quali sono le parole per poterli esprimere e per consentire di tracciare una tessitura condivisa che non inquieta nessuno, né figli né genitori, ma possa esprimere l’autenticità di una narrazione in grado di ridurre la solitudine dei vuoti originari?

Molti genitori adottivi temono che il proprio figlio/a, una volta adulto, li potrà abbandonare per ricercare la famiglia biologica e la loro terra d’origine.

È difficile costruire un legame quando questa legittima paura si ripresenta anche sotto le spoglie dell’innegabile diritto alla conoscenza delle origini, che la nostra legislazione ha giustamente regolato.

Nella condivisione della narrazione di una figlia adottiva, che il viaggio nella terra d'origine, dove tutto era cominciato quando aveva solo cinque anni, lo ha compiuto da maggiorenne insieme ai suoi genitori adottivi, ho sempre trovato la modalità più efficace per parlare ad altri genitori: «*Noi figli adottivi ci chiediamo tutti i giorni chi sono e se saranno ancora vivi coloro che ci hanno abbandonato...ci chiediamo come sarebbe la nostra vita là, dove siamo nati, ci chiediamo se tornando là, nei luoghi nativi, possiamo ricordare meglio e di più e se possiamo organizzare in una storia compiuta quei frammenti di vita che ogni tanto compaiono all'improvviso, per un odore inatteso, per una sfumatura di luce particolare, per un accordo che non avevamo ancora ascoltato...quando sono stata maggiorenne ho voluto andare là, dove sono nata, per ritrovarmi non per abbandonare la mia vita, la mia famiglia: quelli che sono e saranno sempre i miei genitori. Sono partita per tornare e ho chiesto loro di raggiungermi. È stato il viaggio più importante della mia vita...mia madre no, non l'ho cercata. Temevo troppo un nuovo rifiuto».*

Ho sempre trovato questa narrazione molto potente ed efficace. Consente ai genitori adottivi di sentire la portata emotiva delle proprie paure e di esserne tranquillizzati. Questa inversione di ruolo che avviene in ogni storia adottiva è un altro importante “non detto”. Se all'inizio della costruzione del legame con i propri figli sono i genitori adottivi a giocare la parte più attiva, a custodire i ricordi che permetteranno ai loro figli di integrare la vita passata all'attuale, quando i figli iniziano a diventare più grandi, all' approssimarsi alla maggiore età, viene passato loro il testimone: diventano i custodi inconsapevoli o a volte anche troppo consapevoli del ruolo richiesto: curare il legame genitoriale.

È come se i genitori, in maniera non consapevole, chiedessero continua conferma ai loro figli, non più bambini, di diventare custodi di un patto esclusivo, che non si ancora al sangue biologico, ma appare, in alcuni casi, ancora più vincolante: non tradire il legame di appartenenza iniziato tanto tempo prima.

I figli avvertono questi timori e molto spesso confidano, negli spazi protetti loro dedicati (psicoterapia, consulenza psicologica e pedagogica), ciò che non hanno potuto confidare ai loro genitori: il tormento/desiderio delle origini per non ferirli per non preoccuparli.

L'inversione della protezione avviene in maniera inconsapevole, a volte a un livello molto precoce della costruzione del legame adottivo, e ha bisogno di essere narrato in gruppo perché i genitori, assieme, possano riprendersi questa funzione genitoriale che altro non è che la responsabilità di elaborare le proprie paure, di confidarsene, di sentirsi accolti nella fragilità e di liberare i propri figli dal timore di ferire per riconquistare una libertà comunicativa che, pur attraversando l'opposizione, le incomprensioni, i conflitti, può solo condurre a rendere inossidabile il legame genitoriale.

Infine, un'area tematica estremamente significativa per il lavoro con le famiglie adottive riguarda la conoscenza e la condivisione di quelle che sono le normali espressioni di un bambino e di un adolescente, nel rispetto della sua individualità, della sua età, del suo temperamento, difronte ai compiti evolutivi normativi, e cioè regolari e comuni ai soggetti della sua coorte di età e cultura, intesa nel senso più ampio del termine.

Tutti gli individui affrontano compiti di sviluppo²⁷ che segnano il percorso di vita, l'acquisizione di competenze emotive, cognitive e sociali, richieste dal tempo e dal luogo nel quale si vive.

Tutti i bambini e gli adolescenti negli ultimi due anni hanno affrontato e stanno affrontando un compito evolutivo inatteso: come fronteggiare l'isolamento imposto dalla pandemia da Covid-19, come rispondere alla distanza dagli altri, alla rinuncia al contatto fisico, alla riduzione del gioco di squadra, all'intermittenza delle routine relazionali e delle abitudini che scandiscono e regolano la vita di ogni giorno. Tutti.

I figli adottati hanno dei compiti specifici, che abbiamo descritto, e hanno dei compiti normativi che riguardano la crescita e lo sviluppo di tutti. È importante ricordare questa regolare convivenza tra specificità e normatività dei compiti evolutivi che la vita richiede, perché il figlio adottivo ha necessità di essere riconosciuto nella sua globalità di essere umano in crescita e non solo attraverso la lente della sua identità familiare.

Trovo anche questo tema molto rassicurante negli incontri di formazione con le famiglie adottive e trovo ancora più necessaria la sua declinazione in quelle specifiche narrative quotidiane che raccontano di giochi, opposizioni, slanci affettivi, chiusure e ricerca di incontro che costellano la storia di ciascuno di noi.

Occorrono buone storie da condividere in gruppo. Non storie perfette, ma storie autentiche in cui tutti i genitori adottivi possano riconoscersi e identificarsi, apprendendo quella grande competenza che è la

²⁷ R.J. HAVINGHURST, *Developmental tasks and education*, Chicago University Press, Chicago 1948; A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011.

resilienza, come risultato di narrazioni condivise e interiorizzate che non vogliono né apparire definitive e necessarie, né mimetizzarsi nella banalità, né eludere le difficoltà minimizzandole, ma neppure incedere nel dramma e nell'autocommiserazione.

Sono le storie di ogni giorno che sanno parlare di chi siamo e di come affrontiamo la vita. Sono le storie che sempre vanno narrate e dalle quali il gruppo trae nutrimento.

Riferimenti bibliografici

- Agostinelli B. - Cuffaro V., *Relazioni, Famiglie, Società*, G. Giappichelli Editore, Torino 2021.
- Andolfi M. - Chistolini M. - D'Andrea A., *La famiglia adottiva tra crisi e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Bastianoni P., *Famiglie un costrutto plurale*, «Bambini», 25 marzo 2015, pp. 26-30.
- Bastianoni P. - Ronga G., *Adolescenti adottivi devianti: variabili di rischio e processi protettivi*, «Minori e giustizia», 2 (2019), pp. 172-182.
- Bellingreri A., *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Biagioli R., *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*, «Lifelong Lifewide laearning», XV, 34 (2019), pp. 23-34.
- Bronfenbrenner U., *L'Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo narrativo*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Demetrio D., *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano 2003.
- Dewey J., *Come pensiamo* (1910), tr. it., La Nuova Italia, Roma 1965.
- Fava Vizziello, G. M., *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Fruggeri L. (a cura di), *Famiglie d'oggi*, Carocci, Roma 2018.
- Fruggeri L – Panari C. - Caricati L., *Studio sulle famiglie adottive nella provincia di Parma*, Report di ricerca 2008.
- Ganong L.H. - Coleman M., *Stepfamily Relationship: Development, Dynamics and Interventions*, Springer, Berlin 2017.
- Grilli S., *Antropologia delle famiglie contemporanee*, Carocci, Roma 2019.
- Havinghurst R. J., *Developmental tasks and education*, Chicago University Press, Chicago 1948.
- Jedlowski, P., *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Jedlowski, P., *Il racconto come dimora*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Mariani A., *La decostruzione e il discorso pedagogico*, Ets, Pisa 2010.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Paradiso L., *Dai diritti del bambino nel percorso adottivo al lavoro educativo e psicosociale per il successo dell'adozione*, «Minori e giustizia», 4 (2018), pp. 70-79.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Pennisi O., *Il fallimento adottivo: un'analisi qualitativa sui minori restituiti nel Tribunale per i minorenni di Roma*, «Minori e giustizia», 2 (2013), pp. 166-182.
- Perla L., *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia 2010.
- Perillo P., *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Pisu D. - Piga M.L., *Le parole per dirlo: la progettazione dei percorsi pre e post adozione sul disvelamento della violenza subita dai minori*, «Sicurezza e Scienze Sociali», IX, 2 (2021), pp. 102-115.
- Rowland J., *The Memory Box. A Book About Grief*, Sparkhouse Family, Minneapolis, MN 2017.
- Stramaglia M. - Corsi M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009.

- Tabacchi A, *Accompagnare l'adozione. Percorsi formativi per la genitorialità adottiva*, Unicopli, Milano 2021.
- Tabacchi A., *Il valore del dono nell'adozione. Uno sguardo riflessivo sugli attori coinvolti*, «La Famiglia», 55 (2021), pp. 256-265.
- Terrile P., *Ma io una famiglia ce l'avevo! Viaggio nella mente dei bambini adottati*, Le Comete Franco Angeli, Milano 2017.
- Terrile P. - Conti P., *Figli che trasformano. La nascita della relazione nella famiglia adottiva*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Vadilonga F. (a cura di), *Curare l'adozione. Modelli di sostegno e di presa in carico dei percorsi adottivi*, Cortina, Milano 2019.

La nascita del «Museo Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) a Brescia nel 2021

Renata Bressanelli

Dottoressa di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
e-mail: renata.bressanelli1@unicatt.it

Abstract: Il contributo intende fare luce sull'iter che ha portato alla costituzione del Mu.P.A, ovvero il Museo «Pasquali Agazzi», recentemente istituito a Brescia. Come è noto, nel corso del Novecento, l'esperimento realizzato dalle sorelle Agazzi sotto la guida di Pietro Pasquali, presso l'asilo rurale di Mompiano, ha profondamente segnato l'educazione infantile italiana. Agli inizi degli anni Sessanta del secolo scorso, per dare continuità a quell'esperienza educativa, il Comune di Brescia e il Centro di pedagogia dell'infanzia, sorto nella stessa città, hanno dato vita all'Istituto «Pasquali-Agazzi». Nel 2020, il Comune di Brescia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore hanno deciso di rilanciare l'Istituto. In quell'anno hanno siglato un protocollo d'intesa finalizzato alla valorizzazione di quell'ente e del modello didattico agazziano. Tra gli obiettivi prefissati in questo documento c'è anche il recupero del patrimonio storico custodito a Mompiano. Tale traguardo è stato raggiunto il 20 novembre 2021, quando è stato inaugurato il Mu.P.A., un percorso espositivo che consente di ripercorrere le tappe più significative del metodo agazziano. Il saggio mette in luce le potenzialità di questa mostra, pensata per essere fruibile non solo dagli studiosi e dagli addetti ai lavori, ma anche dall'intera cittadinanza.

This paper offers an account of the process that led to the recent founding, in Brescia (Italy), of the «Pasquali Agazzi» Museum: Mu.P.A. As is well known, Italian early childhood education in the twentieth century was influenced by the experimentation conducted by the Agazzi sisters, under the guidance of Pietro Pasquali, at their kindergarten in the rural district of Mompiano. In the early 1960s, Brescia City Council and the Centro di pedagogia dell'infanzia, a local research centre for early years education, moved to ensure the continuation of this tradition by jointly setting up the Istituto «Pasquali-Agazzi». In 2020, Brescia Council and the Education Faculty of the Università Cattolica del Sacro Cuore decided to revive this project; they signed a memorandum of understanding with a view to developing both the Istituto and the Agazzi educational approach. The goals outlined in the memorandum include the restoration and promotion of the historical heritage assets held at Mompiano. This aim was accomplished on 20 November 2021, when Mu.P.A – an exhibition laying out the key steps in the Agazzi method – was inaugurated. The paper details the potential value of this exhibit, which has been designed to benefit not only scholars and education practitioners but also the community at large.

Parole chiave: Storia dell'educazione infantile; Metodo Pasquali-Agazzi; Museo dell'educazione; Italia; XIX-XX secolo

Keywords: *History of Education; Pasquali-Agazzi Method; School Museum; Italy; Nineteenth and Twentieth Centuries*

1. Le premesse: il metodo agazziano e la fondazione dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» di Mompiano

Dai primi anni del XX secolo, come è noto, l'educazione infantile italiana è stata segnata dall'esperienza educativa realizzata a Brescia dalle maestre Rosa e Carolina Agazzi sotto la guida di Pietro Pasquali¹. Animati da un sincero interesse per l'educazione del popolo come mezzo di riscatto in vista di un più ampio progetto culturale e civile, queste tre figure diedero vita, presso l'asilo del quartiere di Mompiano, al noto esperimento didattico. Esso prendeva le mosse dalla pedagogia e dalle prassi froebeliane e si radicava nella convinzione che il bambino fosse un attivo protagonista della vita della scuola. Per l'attuazione, questo sistema educativo esigeva non costosi sussidi didattici, ma materiali provenienti dalla quotidianità. Anche per tale ragione, esso ben si adeguò alla realtà sociale italiana e, almeno fino agli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso, riscosse un forte successo anche rispetto a quello montessoriano.

Agli inizi degli anni Sessanta, per colmare il vuoto lasciato dalla scomparsa dei suoi ideatori, alcuni esponenti del mondo pedagogico bresciano maturarono la convinzione che fosse necessario adoperarsi per assicurare continuità a quel metodo. Nel 1961, anno in cui ricorreva il decimo anniversario della morte di Rosa, il Comune di Brescia e il Centro di pedagogia per l'infanzia² diedero così avvio a una formale collaborazione³. Sulla scia di un progetto già abbozzato da Pasquali, che sin dagli inizi del XX secolo aveva auspicato il sorgere di «un Istituto completo d'educazione infantile» che si facesse cassa di risonanza della pedagogia e delle prassi agazziane⁴, la convenzione stipulata tra i due enti mirava a fare sorgere a Brescia un'istituzione che perseguisse quello scopo. Tale «centro di studi e di esperienze»⁵, denominato Istituto «Pasquali-Agazzi», avrebbe avuto – ed ha tuttora– sede presso l'edificio sito a Mompiano in via Ambaraga 93, nel quale, sul finire dell'età giolittiana, era sorto l'«Asilo Agazzi». Nell'estate del 1964, «sulla base e per effetto» dell'intesa siglata tre anni prima, veniva costituito l'Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi»⁶. Come indicato nell'art. 3 dello statuto, esso si configurava anche come «Centro studi, documentazione e iniziative pedagogico-didattiche» con il compito di promuovere attività per «mantenere vivo e aperto» lo spirito agazziano⁷. L'Istituto perseguit egualmente questo scopo in stretta sintonia d'intenti sia con il Centro di pedagogia per l'infanzia sia, in seguito, con il Centro didattico

¹ Sulle sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi, su Pasquali (1847-1921) e sul metodo di educazione infantile da loro ideato esiste un'ampia bibliografia. Si segnalano qui, tra gli altri: R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962; S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1984; M. Bagnalasta Bärlam (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1995; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2006; Id. (a cura di), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2015; M. Amadini - A. Bobbio - A. Bondioli - E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018, pp. 56-66.

² Legato agli ambienti dell'editrice La Scuola, il Centro di pedagogia per l'infanzia era sorto nel 1949 con lo scopo di favorire lo sviluppo degli studi pedagogici sull'educazione dell'infanzia, di contribuire alla diffusione del metodo Pasquali-Agazzi e di valorizzare le scuole materne all'avanguardia. Su tale istituzione, cfr. *Il Centro di Pedagogia dell'Infanzia e la diffusione del metodo Agazzi*, in AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 51-53.

³ Cfr. *Convenzione fra il Comune ed il Centro di Pedagogia dell'Infanzia per l'attività dell'Istituto di Mompiano, delibera della Giunta Municipale di Brescia, 17 novembre 1961*, in *Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto*, s.d. (Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia).

⁴ Pasquali auspicava la nascita di un centro di ricerca in cui istituire, in particolare, una scuola teorico-pratica per le aspiranti maestre, le aspiranti bambinaie e le madri, una «biblioteca pedagogica e didattica dell'educazione infantile» e un «museo dell'educazione infantile». Egli illustrò queste proposte nella relazione intitolata *L'opera dell'erigendo Istituto di Mompiano dal 1901 al 1913* e in altri scritti successivi. Alcuni di questi testi sono stati pubblicati in AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, cit., p. 33.

⁵ Così lo definì Aldo Agazzi, ricordando nel 1961, i fini del neonato Istituto di Mompiano, cfr. A. Agazzi, *L'Istituto di Mompiano. Relazione e programmi dell'«erigendo Istituto di Mompiano di Pietro Pasquali e Rosa Agazzi»*, in AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, cit., p. 28.

⁶ *Convenzione tra il Comune di Brescia e il Centro di Pedagogia dell'Infanzia, 17 luglio 1964*, in *Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto*, cit.

⁷ *Statuto-Regolamento dell'Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi»* [1964].

nazionale per la scuola materna (Cdnsm) e con l’Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (Irrsae) della Regione Lombardia. Dagli inizi degli anni Novanta, esso venne gestito solo dal Comune di Brescia come servizio del settore Pubblica Istruzione⁸.

2. Il Comune di Brescia e l’Università Cattolica del Sacro Cuore: una proficua collaborazione

La vitalità che connotò, sin dal suo sorgere, l’Istituto di Mompiano, negli anni si è affievolita. Lo stesso metodo agazziano, a partire dagli anni Sessanta e Settanta, allorché nuove esperienze di educazione infantile si affermavano – si pensi, ad esempio, alla collaborazione di Bruno Ciari con il Comune di Bologna o all’attività svolta da Loris Malaguzzi a Reggio Emilia – perdeva la notorietà conquistata in precedenza sia in Italia sia all’estero. Nel corso del 2019, il Comune di Brescia e l’Università Cattolica del Sacro Cuore, sorretti dalla convinzione che quell’indirizzo educativo rappresenti un tassello significativo della tradizione culturale e educativa cittadina e nazionale e che esso possa essere efficacemente applicato negli asili odierni, hanno deciso di riprendere in mano le sorti dell’Istituto. Nel maggio del 2020, i due enti hanno sottoscritto un protocollo d’intesa in cui sono tracciate le linee guida di un piano di lavoro finalizzato a rilanciare l’Istituto di Mompiano e, più in generale, l’esperimento agazziano⁹. All’art. 2 di tale documento, infatti, è precisato che, individuate «adeguate modalità e strategie di collaborazione», il Comune di Brescia e l’Università Cattolica si prefiggono di incoraggiare azioni finalizzate alla «promozione della pedagogia agazziana, attraverso l’organizzazione di convegni, seminari, e un corso di alta formazione sul metodo Agazzi», alla «riorganizzazione del patrimonio documentale presente all’Istituto per renderlo fruibile a docenti, studiosi, studenti e al pubblico interessato alla materia» e alla «definizione di una proposta per la realizzazione di un centro dedicato ai bambini e alle famiglie, collegato idealmente all’esperienza agazziana»¹⁰.

Il gruppo di lavoro designato per attuare questo ambizioso programma si è prontamente attivato nella pianificazione di iniziative volte al raggiungimento di quegli obiettivi¹¹. In particolare, in questa sede, si intende soffermare l’attenzione sull’impegno profuso per la valorizzazione del patrimonio storico custodito presso l’Istituto di Mompiano. All’atto dell’assunzione dell’incarico, i referenti di questo punto del progetto, per motivare il loro piano di lavoro, hanno ricordato alcune riflessioni espresse da Rosa Agazzi circa un secolo fa. In un articolo pubblicato nel dicembre del 1926 su «L’Educazione nazionale», riferendosi nello specifico alle carte prodotte e raccolte da Pasquali, scomparso cinque anni prima, ella non solo ne sottolineava l’alto valore, ma le definiva uno strumento imprescindibile «per documentare trent’anni di costante lavoro per il trionfo di

⁸ Oggi l’Istituto rientra nel settore Servizi per l’Infanzia. Al fine di ricostruire, più nel dettaglio, la storia dell’Istituto di Mompiano si rimanda a R. Bressanelli - C. Ghizzoni, «Frugando fra le carte». *I fondi documentari dell’Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell’educazione infantile in Italia fra ‘800 e ‘900*, in A. Ascenzi - C. Covato - J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Eum, Macerata 2020, pp. 29-49.

⁹ Il protocollo d’intesa è stato approvato con deliberazione della Giunta comunale di Brescia n. 232 del 20 maggio 2020, cfr. *Schema di protocollo d’intesa tra Università Cattolica del Sacro Cuore e Comune di Brescia nell’ambito del progetto di sviluppo e valorizzazione dell’Istituto Pasquali-Agazzi* (“Allegato a” alla predetta delibera). Gli obiettivi di questo piano di lavoro sono stati successivamente circostanziati nel *Dup. Documento unico di programmazione 2021/2023*, approvato dal Consiglio comunale di Brescia con deliberazione n. 80 del 24/07/2020, nella *Nota di aggiornamento al Documento unico di programmazione 2021/2023* approvata dal Consiglio comunale di Brescia con deliberazione n. 124 del 21/12/2020 e nel *Dup. Documento unico di programmazione 2022/2024*, approvato dal Consiglio comunale di Brescia con deliberazione n. 62 del 26/07/2021. Questi documenti sono consultabili sul sito del Comune di Brescia nella sezione “Bilancio preventivo e consuntivo”:

<https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>, 2022.

¹⁰ *Schema di protocollo d’intesa tra Università Cattolica del Sacro Cuore e Comune di Brescia*, cit.

¹¹ All’articolo 3 della Convenzione sono elencati i nominativi di coloro che compongono il gruppo di lavoro. Per il Comune di Brescia: Anna Maria Finazzi, Mariella Bocca e Cristina Nappi (settore Servizi per l’Infanzia); Ennio Ferraglio e Ivana Manessi (settore Cultura/Biblioteche); per l’Università Cattolica di Milano: Domenico Simeone, Monica Amadini, Carla Ghizzoni e Renata Bressanelli (Facoltà di Scienze della Formazione).

un’idea» e «per trarre una non inutile storia di un trentennio di lavoro febbrile destinato [...] a offrire elementi alla [...] riforma di educazione infantile»¹².

La rilevanza assegnata dai membri del gruppo di lavoro all’azione di recupero del patrimonio storico si è inserita anche nel solco di quanto fu compiuto subito dopo la nascita dell’Istituto «Pasquali-Agazzi». Nella primavera del 1966, durante le giornate celebrative indette per il centenario della nascita di Rosa Agazzi, infatti, nello stabile di via Ambaraga, venne inaugurato «il museo storico di Mompiano»¹³.

Nel corso del 2020, si è dato avvio a un meticoloso lavoro di censimento e di analisi di tutto il patrimonio storico conservato presso l’Istituto di Mompiano. Questa ricognizione ha fatto emergere che i materiali collocati in quel museo sono stati, in più occasioni, rimossi o sostituiti e che questi interventi hanno condotto a un depauperamento del percorso espositivo che, via via, ha perso la sua fisionomia originaria. Le ricerche condotte nei depositi dell’Istituto hanno messo pure in luce che alcuni pezzi che componevano la mostra sono andati perduti. Terminata questa indagine, sulla scorta dei dati raccolti, il gruppo di lavoro formatosi in virtù della convenzione fra l’Università Cattolica e il Comune di Brescia ha deciso di dare nuova vita al museo.

3. L’inaugurazione del Mu.P.A.

Il 20 novembre del 2021 è stato inaugurato il «Museo Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.). La scelta di tale data non è stata casuale. Essa, infatti, ha consentito di accorpate tre ricorrenze quanto mai significative, ovvero il centenario della morte di Pasquali, il settantesimo di quella di Rosa Agazzi e la celebrazione della giornata internazionale per i diritti dell’infanzia. Organizzata in dodici sezioni, questa mostra-museo consente di ripercorrere la storia dell’indirizzo agazziano sin dai suoi albori, ossia a partire dagli anni immediatamente successivi all’Unità d’Italia – quando Pasquali iniziò la carriera scolastica e poi intraprese le prime esperienze formative e professionali – sino agli anni Cinquanta del secolo scorso.

Il percorso espositivo esordisce con alcuni documenti che testimoniano l’opera svolta da Pasquali a favore dell’istruzione e dell’educazione in particolare del popolo. Altri permettono di ricostruire come nacque e si sviluppò il disegno di dare vita a un «nuovo asilo»¹⁴.

Nelle sezioni successive viene offerto uno spaccato della quotidianità educativa e didattica all’interno dell’asilo di Mompiano e un quadro esaurente delle caratteristiche del metodo materno ivi applicato. Ad esempio, sono presenti numerose fotografie che riproducono bambini impegnati in alcune delle attività di vita pratica tanto care alle Agazzi. Da esse si evince la centralità attribuita da quel metodo all’ordine e all’igiene della persona, alla pulizia e al riassetto dei locali e agli esercizi di socievolezza, alle occupazioni e ai momenti ricreativi all’aria aperta. Alle pareti, sono altresì affisse istantanee inerenti ad attività spiccatamente didattiche, quali, ad esempio, le lezioni di conversazione, di ginnastica, di musica e di canto. Sono esposti anche alcuni materiali che dovevano essere presenti negli asili agazziani e che sono una chiara testimonianza del carattere umile dei sussidi necessari all’attuazione di quel metodo. Tra questi ultimi meritano di essere ricordati i noti contrassegni, cioè i simboli apposti sugli oggetti personali dei bambini e che, oltre al senso di proprietà, favorivano la formazione del significato sociale del linguaggio e abituavano i bimbi all’ordine e alla precisione¹⁵. Sono presenti pure alcune riproduzioni, in formato ridotto, di oggetti tessili che facevano parte del corredo degli alunni e di complementi d’arredo. È altresì esposto un grande album, compilato da Carolina Agazzi in qualità di allieva del Corso froebeliano organizzato a Brescia nel 1891. Esso assume una particolare importanza perché è una rara testimonianza dei lavori manuali che le educatrici realizzavano durante tali percorsi. In un’apposita sezione sono ospitati anche alcuni materiali froebeliani, tra cui i celebri «doni».

¹² R. Agazzi, *I metodi italiani - Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L’Educazione nazionale», VIII, dicembre 1926, pp. 5-22, cit. a p. 5.

¹³ M. Cattaneo, *Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita*, in AA.VV. *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Centro didattico nazionale per la scuola materna, Roma 1966, p. 33.

¹⁴ Il progetto di Pasquali venne delineato agli inizi del Novecento nel volume P. Pasquali, *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell’educazione della prima infanzia sulle tracce dell’asilo di Mompiano*, Angelo Canossi e C., Brescia 1903.

¹⁵ I contrassegni, insieme agli arredi dell’asilo, erano visti da Rosa Agazzi come indispensabili «coefficienti per facilitare l’ordine materiale»: R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell’infanzia*, La Scuola, Brescia 1932, p. 17.

Una sala è interamente dedicata al «Museo didattico» e alle «Lezioni di cose»¹⁶. Tra i numerosi pezzi esposti sono presenti le «cianfrusaglie». Com’è noto, esse sono costituite da umili oggetti di vita quotidiana quali, ad esempio, bottoni, semi, sassolini, pezzi di legno, di stoffa, di corda. Spesso portati all’asilo dagli stessi bimbi, una volta debitamente organizzati dalle educatrici, essi venivano proposti durante gli esercizi di educazione linguistica e intellettuale, di sviluppo sensoriale, di discriminazione percettiva. Al fine di annullare, o per lo meno, di ridurre la distanza tra passato e presente e di mostrare come la lezione agazziana possa ritenersi ancora valida oggi, in questo locale, sono stati collocati manufatti e fotografie che rimandano ad esperienze recentemente condotte in nidi e scuole comunali dell’infanzia bresciane che ancora applicano quel metodo. Nell’ultima sezione sono esibiti materiali che segnano alcune tappe dell’opera svolta dalle Agazzi dal primo dopoguerra sino alla loro scomparsa. Ad esempio, si può trovare traccia dei corsi di formazione tenuti alle educatrici nelle Terre redente¹⁷ e della collaborazione di Rosa Agazzi con «Pro Infantia»¹⁸, rivista pubblicata dall’editrice La Scuola dal 1913 e rivolta al personale delle scuole infantili¹⁹. Chiudono la mostra il vessillo nazionale originale che veniva esposto all’asilo di Mompiano in occasione di ceremonie e l’attestato con il quale, il 30 maggio 1950, il presidente della Repubblica, Luigi Einaudi, «considerate le altissime benemerenze conseguite nel campo della assistenza e della educazione infantile», conferiva a Rosa Agazzi la nomina di «Ispetrice onoraria per la Scuola materna».

Come era nelle intenzioni degli enti organizzatori, il Mu.P.A fa emergere molto bene le grandi potenzialità di questo ingente patrimonio storico-culturale. Esso offre alla comunità accademica nazionale e internazionale preziosi spunti di ricerca non solo sul sistema agazziano, ma, più in generale, sulla quotidianità dell’esperienza educativa e didattica negli asili tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo e sulla cultura materiale della scuola dell’infanzia²⁰. Il Mu.P.A., inoltre, può diventare una preziosa opportunità per favorire l’atteggiamento di pratiche di educazione al patrimonio storico-scolastico fra le scolaresche e gli studenti universitari, nonché un’occasione per proporre inedite chiavi di lettura delle attuali sfide educative alla luce delle intuizioni delle sorelle Agazzi e di Pietro Pasquali. Si pensi, solo per fare qualche esempio, alla centralità assegnata all’apprendimento della «lingua parlata» o all’attualità della connotazione sociale degli asili, in un momento in cui la scuola di ogni ordine e grado è chiamata quotidianamente a farsi carico dell’inclusione di minori provenienti da Paesi stranieri o che vivono in situazioni di marginalità o di povertà educativa.

Il Mu.P.A. si propone, dunque, come uno spazio che accoglie gli studiosi e gli addetti ai lavori, ma anche un pubblico più vasto, diventando «una risorsa identitaria e di coesione sociale per la comunità», «un museo aperto al dialogo con i cittadini e con i visitatori» che «non sia solo oggetto di fruizione, ma soggetto di produzione e costruzione condivisa di cultura intesa come conoscenza, esperienza, sperimentazione, educazione»²¹. Non a caso, sulla scia di quanto stanno facendo i musei storico-scolastici di vecchia e nuova istituzione in Italia e all’estero²², presso l’Istituto «Pasquali-Agazzi» sono già state attivate molteplici iniziative

¹⁶ Riflettono, in maniera specifica, sui sussidi didattici e pedagogici per le scuole infantili i seguenti lavori: M. Ferrari - M. Morandi - E. Platé (a cura di), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Edizioni junior, Parma 2011; M. Ferrari - M. Morandi (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova 2017.

¹⁷ In merito a questa esperienza, nella quale vennero le Agazzi coinvolte dall’Opera nazionale per l’assistenza all’Italia redenta (Onair), si vedano, tra gli altri, alcuni dei saggi pubblicati in M. Bagnalasta Bärblaam (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, cit.

¹⁸ Su questo periodico cfr. R. Bressanelli - G. Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, «History of Education & Children’s Literature», XVI, 2 (2021), pp. 229-241.

¹⁹ Dal 1929 la Agazzi diventò responsabile della sezione didattica del periodico. Esito di questa collaborazione fu la citata *Guida per le educatrici dell’infanzia*.

²⁰ Sull’evoluzione della ricerca italiana sulla materialità della cultura scolastica si veda J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²¹ *Nota di aggiornamento al Documento unico di programmazione 2021/2023*, cit.

²² Sulla conservazione di materiali storico-educativi e sulla diffusione di realtà museali finalizzate alla loro valorizzazione si vedano: M. Ferrari - G. Panizza - M. Morandi (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 15 (2008); J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in Id. - A.M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España*:

– corsi di formazione, laboratori, mostre temporanee e spettacoli²³ – con lo scopo di fare conoscere «ad un pubblico sempre più ampio il valore storico che l’edificio custodisce, di sensibilizzare la cittadinanza ad una cultura dell’infanzia [...] e di promuovere i servizi offerti dall’istituto biblioteca Pasquali Agazzi, facendolo diventare sempre più un luogo di prossimità per l’intera comunità»²⁴.

Fonti archivistiche

Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell’Istituto, s.d. (Archivio dell’Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia).

Fonti a stampa

- Agazzi R., *I metodi italiani - Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L’Educazione nazionale», VIII, dicembre 1926, pp. 5-22.
- Agazzi R., *Guida per le educatrici dell’infanzia*, La Scuola, Brescia 1932.
- Pasquali P., *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell’educazione della prima infanzia sulle tracce dell’asilo di Mompiano*, Angelo Canossi e C., Brescia 1903.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, La Scuola, Brescia 1961.
- AA.VV., *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Centro didattico nazionale per la scuola materna, Roma 1966.
- Amadini M. - Bobbio A. - Bondioli A. - Musi E., *Itinerari di pedagogia dell’infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Bagnalasta Bärlam M. (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1995.
- Bressanelli R. - Ghizzoni C., *L’Istituto “Pasquali-Agazzi” di Brescia: per una storia dell’educazione infantile in Italia fra ’800 e ’900*, in S. González - J. Meda - X. Motilla - L. Pomante, *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, FahrenHouse, Salamanca 2018, pp. 1115-1124.
- Bressanelli R. - Ghizzoni C., «*Frugando fra le carte*». *I fondi documentari dell’Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell’educazione infantile in Italia fra ’800 e ’900*, in A. Ascenzi - C. Covato - J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Eum, Macerata 2020, pp. 29-49.
- Bressanelli R. - Ghizzoni C., *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, «History of Education & Children’s Literature», XVI, 2 (2021), pp. 211-241, in specie pp. 229-241.
- Brunelli M., *L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Ferrari M. - Panizza G. - Morandi M. (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 15 (2008).
- Ferrari M. - Morandi M. - Platé E. (a cura di), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Edizioni junior, Parma 2011.

balance y prespectivas, Eum, Macerata 2013, pp. 167-198; M. Brunelli, *L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2018.

²³ Per il calendario delle iniziative promosse dall’Istituto «Pasquali-Agazzi» cfr. <https://www.comune.brescia.it/servizi/scuoleuniversita/pasqualeagazzi/Pagine/Istituto-Pasquali-Agazzi.aspx>, 2022.

²⁴ *Dup. Documento unico di programmazione 2022/2024*, cit.

- Ferrari M. - Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova 2017.
- Grazzini M., *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2006.
- Grazzini M. (a cura di), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2015.
- Macchietti S.S., *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1984.
- Mazzetti R., *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962.
- Meda J., *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in Id. - A.M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Eum, Macerata 2013, pp. 167-198.
- Meda J., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Sitografia

- Comune di Brescia, sezione “Istituto Pasquali Agazzi”: <https://www.comune.brescia.it/servizi/scuolaeuniversita/pasqualeagazzi/Pagine/Istituto-Pasquali-Agazzi.aspx>, 2022.
- Comune di Brescia, sezione “Bilancio preventivo e consuntivo”: <https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>, 2022.

La comunità tra le note. Ripensare l'*in-comune* a partire dalla musica

Maria Francesca D'Amante

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi Roma Tre
e-mail: mariafrancesca.damante@uniroma3.it

Abstract: La musica si fonda su un'intrinseca logica delle *relazioni* e rappresenta una realtà dialogica nel suo essere un linguaggio costituito dal rapporto fra suono e silenzio, fra le note, gli intervalli, le battute, gli strumenti, i movimenti di un'opera. A partire dalla sua natura relazionale è possibile pensare la musica come un *bene comune*, ossia un patrimonio condiviso e condivisibile da ogni individuo e così concepirla come fondamento di un *ethos* comunitario edificante e universale; un'esperienza capace di coinvolgere in modo significativo una comunità. Essa è un linguaggio inclusivo in grado di creare partecipazione, *armonia* e condivisione, pertanto elemento essenziale di una *Bildung* caratterizzata da una forte dimensione comunicativa, intersoggettiva e democratica che la *musiké* offre presentandosi come valore e come *munus*. La musica favorisce scambi e contaminazioni tra le parti, armonizzando i contrasti a partire da un verbo che si fa necessariamente portatore di principi comunitari, dunque generatore di un'*etica delle relazioni* e linfa vitale di una *polis* i cui membri agiscono *sinfonicamente* per la realizzazione di un bene supremo. Se la musica è tutto ciò, vogliamo riflettere sulla sua funzione squisitamente pedagogica e pensarla come un prezioso strumento educativo volto al ripristino di un sistema di valori e conoscenze, nonché di ricostruzione (o rifondazione) del tessuto sociale.

Music is based on an intrinsic logic of relationships and represents a dialogical reality in its being a language constituted by the relationship between sound and silence, between notes, intervals, beats, instruments, movements of a work. Starting from its relational nature, it is possible to think of music as a common good, that is, an heritage shared and sharable by every individual, and thus conceive it as the foundation of an edifying and universal community ethos; an experience capable of meaningfully involving a community. It is an inclusive language capable of creating participation, harmony and sharing, thus an essential element of a Bildung characterised by a strong communicative, intersubjective and democratic dimension that musiké offers by presenting itself as a value and as a munus. Music fosters exchanges and contaminations between parties, harmonising contrasts on the basis of a verb that necessarily becomes the bearer of community principles, thus the generator of an ethics of relations and the lifeblood of a polis whose members act symphonically for the realisation of a supreme good. If music is all this, we want to reflect on its exquisitely pedagogical function and think of it as a valuable educational tool aimed at restoring a system of values and knowledge, as well as reconstructing (or re-founding) the social fabric.

Parole chiave: musica – comunità – etica delle relazioni – dialogo – democrazia culturale

Keywords: music – community – ethics of relationships – dialogue – cultural democracy

1. Verso una nuova etica delle relazioni

La relazione è dimensione costitutiva dell'essere umano, ma essa richiede la cura costante attraverso una forma etica di conduzione dei rapporti e per mezzo di un atteggiamento fondato sulla consapevolezza, la responsabilità e l'autonomia del soggetto nel saper essere e nel saper fare insieme agli altri. La costitutiva socialità dell'uomo si dispiega nella dimensione comune dell'esistenza, la quale, nel suo intrinseco carattere sociale, ci consente di definire il soggetto come essere «singolare plurale» giacché «noi non siamo dapprima

degli atomi separati ma esistiamo secondo il rapporto, l’insieme, la condivisione [partage] le cui entità discrete (individui, persone) non sono che prospettive, punti¹. L’uomo è, in ogni tempo e in ogni spazio, un *io in dialogo*.

Non è difficile constatare la natura sociale delle nostre vite. Tutto ciò di cui facciamo esperienza quotidianamente implica la relazione con l’*alterità*, la presenza dell’altro e la dialettica tra una molteplicità di agenti la cui presenza singolare influisce reciprocamente sulle altre presenze, generando ciò che definiamo *pluralità* tanto della condizione umana quanto del mondo in cui l’uomo abita. La condizione umana è plurale perché plurime, e non esclusive, sono le facoltà e le attività umane, infatti, l’uomo è in grado di fare tante cose e il mondo è popolato di un’infinità di oggetti ed esseri viventi. Parafrasando Hanna Arendt, «non l’Uomo ma gli uomini abitano questo pianeta. La pluralità è la legge della terra»².

E sebbene ciascuno di noi, nella sua irripetibile unicità, costituisca un’individualità specifica e indipendente, l’indipendenza di ciascuno non equivale alla chiusura di una monade leibniziana «senza porte né finestre»³, così come la singolarità non è frutto della scissione, della separazione delle componenti del *tutto smembrato* in frammenti isolati. Il patrimonio valoriale che contraddistingue ciascun individuo è *composto* di sentimenti, idee, forme etiche, diritti e doveri che non possono essere considerati come astrazioni rispetto alla dimensione comunitaria, perché essi si danno solo ed esclusivamente nella relazione con l’*alterità*, a partire dal dialogo e dall’interazione, attraverso contaminazioni e scambi che inaugurano sempre nuove attese, risposte, istanze, conflitti, crisi, mediazioni e risoluzioni⁴. Nello stesso tempo, il lemma *comune* non rimanda «al principio di uguaglianza primordiale e irriducibile a ogni fenomeno di distinzione, e – indiscernibilmente – il condiviso, vale a dire ciò che accade solo nel rapporto, attraverso di esso e come esso: di conseguenza, ciò che non si risolve né in un *essere* né in un’*unità*»⁵. Potremmo dire che «*unum non est remotivum multitudinis, sed divisionis*»⁶, laddove la divisione corrisponde alla frantumazione del molteplice e questo a un’articolazione plurale dell’unità.

In accordo con tale evidenza, ci sembra che il mondo attuale, sempre più globalizzato e tecnologizzato, automatizzato ed efficiente, sollevi in ciascun individuo l’urgenza di contrastare un behaviorismo di fondo legato alla logica *stimolo/risposta* che imperversa nelle nostre vite. L’individualismo imperante rischia di divenire una norma dilagante per le nostre società capitalistiche, e di confondere l’efficientismo delle macchine e delle app con la ricerca di autonomia umana⁷. In questa tempesta culturale la pedagogia potrebbe scoprirsi «imprigionata nell’efficienza cibernetica di una disanimata intelligenza artificiale» eppure, ancora memore di quella *Bildung* che, «dinnanzi alla crisi sconvolgente dell’uomo contemporaneo, resta segretamente a documentare il valore regolativo e problematico della forma»⁸, accenna timidi risvegli di coscienza sull’urgenza di una nuova *forma* che possa orientare.

In un momento storico in cui l’*ego* postmoderno interferisce sullo sviluppo o sulla stabilità dei legami interpersonali, ci scopriamo assuefatti alla sovranità dell’*io*, alla certezza dell’identità individuale unica e distinta, alla voglia di autonomia come sinonimo di libertà e di autoaffermazione.⁹ Il *noi* è sempre più un pensiero secondo, difficile, posticipato e obnubilato dalla pervasività narcisistica del soggetto, fenomeno che conduce spesso ad “innalzare confini” verso l’altro piuttosto che ad “aprire porte”¹⁰.

L’epoca dell’*individuo isolato* sembra non aver posto rimedio alla drammaticità del *pensiero debole* e alla fine delle *grandi narrazioni*.¹¹ Così l’uomo appare spesso privo di un paradigma relazionale che, alla stregua del

¹ J. L. Nancy, *La comunità sconfessata*, tr. it. di F. De Petra, Mimesis, Milano 2016, p. 27.

² H. Arendt, *La vita della mente*, tr. it. di A. Dal Lago, il Mulino, Bologna 2009, p. 99.

³ Cfr. G. W. von Leibniz, *Monadologia*, tr. it. di S. Cariati, Bompiani, Milano 2001.

⁴ Cfr. J. Maritain, *L’educazione al bivio*, tr. it. di A. Agazzi, La Scuola, Brescia 1979.

⁵ J. L. Nancy, *La comunità sconfessata*, cit., p. 27.

⁶ S. T. d’Aquino, *Summa theologiae*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 1999, I, q. 30, a. 3 ad 3m.

⁷ L’uso delle tecnologie informatiche sembra aver generato un pensiero automatizzato della vita, ossia un’assuefazione dell’essere umano al principio di automatismo che avrebbe permeato tanto le funzioni cognitive quanto quelle affettivo-relazionali.

⁸ A. Erbetta. *Il paradigma della forma*, Anicia, Roma 1992, pp. 9-10.

⁹ Cfr. T. Oliver, *L’inganno dell’io: Come siamo tutti collegati e perché è importante*, tr. it. di A. Panini, Il Saggiatore, Milano 2020.

¹⁰ Cfr. R. De Monticelli, *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino 2015.

¹¹ Cfr. E. Ambrosi (a cura di), *Il bello del relativismo. Quel che resta della filosofia nel XXI secolo*, Marsilio, Venezia 2005.

logos greco e del *pathos* romantico, possa mediare e sostenere il fondamentale e immediato rapporto dell’uno con l’intero¹².

Ciò di cui si avverte il bisogno è il passaggio concreto da una forma di *socialità* ad una forma di *comunità*, dalla semplice copresenza alla coscienza comunitaria che ci renda tutti partecipi della stessa *communitas*, perché il nostro vivere insieme è fatto allo stesso tempo di doveri e diritti, e la comunità è ciò che ci rende uguali innanzi a qualcosa che ci viene offerto in dono e ci chiede di mostrarcisi responsabili, di adempiere ad un compito supremo eletto a *bene comune*.

In questa epoca, nei gangli centrali del sistema globalizzato, si corre il rischio di annullare l’originaria *socialità* umana; i meccanismi economici e tecnologici nascondono le basi solidali ed empatiche delle relazioni umane¹³. Basti pensare che ai giovani di oggi manca la presenza di luoghi di socializzazione orientata e finalizzata, come gli oratori, i centri di partito, centri di aggregazione che nascevano per interessi comuni quali musica, politica, sport, religione¹⁴. Oggi la vita si configura spesso come un guardare *through the window*, indossando uno dei nostri tanti *profili* che ci consentono di trasformare il Sé in un sistema multiplo – distribuito in diverse *community* – e distopico – decentrato su ruoli diversi nello stesso momento¹⁵.

La tarda modernità e i suoi mutamenti culturali producono sì progresso, evoluzione e ricchezza, ma anche disintegrazione della rete sociale, degli organismi di azione collettiva. La moda dei beni di consumo – del *fast*, del *last* e dell’*easy* – induce a perdere stabilità e definitezza. Le principali dimensioni esistenziali si fanno frammentarie, discontinue, rapidamente obsoleti e conducono alla dissoluzione di responsabilità, doveri e valori¹⁶. L’esigenza di libertà caratterizza i processi che vedono l’individuo protagonista, inquieto e solitario, di cambiamenti repentinamente, legittimati esclusivamente dalla corrente incessante di una tarda modernità distratta¹⁷. L’individualizzazione non promuove l’elogio dell’individuo, bensì quello della solitudine antropologica ed esistenziale, del singolo come unità di riproduzione del sociale¹⁸.

Pertanto, una nuova *istanza umanitaria* viene avvertita come necessaria, partendo dal bisogno di porre rimedio alla contraddizione tra globalizzazione – apertura sconfinata dei confini del mondo – e indifferenza sociale – se non chiusura dei confini “propri”. Si avverte una nuova domanda di democrazia, un nuovo bisogno antropologico di comunità, di relazioni, di *ascolto*, di dialogo e di attenzione. L’emergere di nuovi interessi planetari, di nuove “logiche economiciste”¹⁹ che influiscono sull’educazione, sulla percezione e sui valori, sollecita l’attenzione della pedagogia nel dover far fronte alla richiesta di un “altro” terreno comune di dialogo, di vivibilità, di governabilità dei processi socio-politici e di ripensamento dei rapporti interpersonali, nello sforzo di disegnare nuove idee di comunità.

Occorre partire dalla dignità dell’essere umano per rifondare il senso degli *altri* attraverso un pensiero della relazione istituito sull’intrinseca pluralità dell’esistenza. In accordo con una virtuosa felicità, complice del progetto uomo e dell’*eudaimonia*, ovvero la necessità di perseguire la somma felicità vivendo secondo valori e virtù che esaltano la naturale socievolezza dell’uomo, tra queste, amicizia e giustizia²⁰. Quella che Aristotele definisce come socievolezza sostanziale dello *zoon politicon*, si declina nelle sue forme infinite mediante la

¹² Cfr. L. Boella, *Il coraggio dell’etica. Per una nuova immaginazione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹³ Cfr. G. Jervis, *Contro il relativismo*, Laterza, Roma-Bari 2005.

¹⁴ Per rappresentare la tendenza all’isolamento dell’essere umano nell’epoca attuale è molto utile, a nostro giudizio, osservare alcuni fenomeni sociali emergenti nelle giovani generazioni. Si pensi, per fare un esempio calzante, al fenomeno degli *hikikomori* sorto nei paesi orientali, che vede gli adolescenti ritirarsi dal mondo sociale per vivere in completa solitudine nella propria stanza.

¹⁵ Cfr. F. Savater, *Etica per un figlio*, tr. it. di F. Saltarelli – C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 2005.

¹⁶ Cfr. Z. Bauman, *Le sfide dell’etica*, tr. it. di G. Bettini, Feltrinelli, Milano 2010.

¹⁷ Cfr. P. Sloterdijk, *Stress e libertà*, tr. it. di P. Peticari, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹⁸ Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, tr. it. di W. Privitera, Roma 2000, pp. 185-189.

¹⁹ Per un approfondimento sulla questione economica dei nostri tempi e delle sue radici attraverso una lettura in chiave musicale si rimanda a F. Rampini, *All you need is love. L’economia spiegata con le canzoni dei Beatles*, Mondadori, Milano 2015.

²⁰ L’*eudaimonia* aristotelica è un paradigma che, per la sua valenza etica atemporale, ha trovato nuovi orizzonti nelle epoche successive a quella della civiltà ellenistica. Il Rinascimento e l’Umanesimo in particolare, hanno ripreso con grande freschezza la sua funzione pedagogica, trasformandola in un valore educativo posto al centro di numerosi trattati pedagogici.

relazione, perché solo la relazione sostanzia il farsi e il disfarsi della nostra *esistenza plurale*, continuamente destinata a dipanarsi, in un’incessante dialettica di incontro e scontro con l’alterità²¹.

E allora, avvertiamo l’impellenza di una richiesta che, emergendo dall’impossibilità di rintracciare una *nota palingenetica* sull’attuale *spartito* della convivenza umana, si rivolge altrove, verso altre terre, nel tentativo di individuare una valida metafora educativa.

Perché riteniamo doveroso insistere sulla dimensione costitutiva della relazione? Cos’è che ci spinge a fare questo? Con molta probabilità l’imperativo paideutico di matrice socratico-platonica. Questo ci dice che l’educazione è sempre intrisa di quel profondo senso del formare legato alla cura, all’allevamento, alla crescita, alla costruzione del sé, tutte operazioni che richiedono la presenza dell’altro, la relazione, il dialogo²². Ma, certamente, le relazioni umane, basate sull’interazione, sul dialogo e sulla condivisione, sono estremamente complesse, in quanto sollecitano aporie e contraddizioni insite nella stessa esistenza *comune*, quali libertà, volontà, desiderio, morale, scelta, rinuncia, colpa, dovere, diritto, peccato, tabù, tradimento, fedeltà, promessa, scommessa, unione, separazione. Esse, a partire dalla *com-unicazione* fondativa, implicano dinamiche che non sono affatto prevedibili ma, al contrario, soggette all’influenza di molte variabili che incidono sull’intesa, sulla comprensione, sull’ascolto, sulla reciprocità, sul mutuo riconoscimento.

Ed oggi, innanzi alla nuova morfologia del paesaggio socio-culturale, epilogo della *dissoluzione radicale*, è necessario che gli uomini imparino nuovamente a stare insieme e a disegnare un nuovo paesaggio comunitario, attraverso la cura costante di una vitale reciprocità interpersonale che definisca la complessa trama dei rapporti. E dunque, occorre parlare di *etica delle relazioni*, non come una sovrastruttura moralistica alla quale ci si appelli per misurare quanto la società sia più o meno osservante di quel galateo sociale basato sul *bene* e sul *giusto*, ma che possa fungere da esempio rigeneratore della socievolezza umana, generando spazi di dialogo come interstizi della *ragione rischiaratrice*²³.

È questo un tema che ci mette innanzi ad una questione di educazione civile della nostra società, la quale, avendo ereditato dal *secolo breve* la conquista della democrazia, si mostra dimentica del progetto morale che questa forma di organizzazione politica riserva a *tutti*.

Dobbiamo porre le basi per un nuovo *ethos* della democrazia, attraverso una cultura di principi condivisi, non come moralismo osservante, bensì come riflessione incessante, pluralisticamente articolata, su ciò che può tessere nuovamente i legami sociali attorno ai valori condivisi. Perché, è certo, oggi il mondo è esposto all’irrevocabile dovere del ripensamento, alla ricerca di una rotta e di una progettualità educativa che indichi la direzione per scampare alle grinfie di un destino *notturno*.

2. La musica come metafora educativa

E dunque, per tentare di recuperare i fili di un *ethos comune* è, a nostro giudizio, opportuno partire da qualcosa che sia allo stesso tempo *immune* da tutte quelle logiche che ne hanno paralizzato l’essenza e allo stesso tempo ad esse *comune*, non estranea, pertanto capace di rintracciare quell’*ethos* per provare a ristabilirlo. Riteniamo che partire da una feconda metafora educativa, in grado di delineare nuove architetture della convivenza e di profilare orizzonti aurorali, possa offrire la possibilità di individuare le carenze e gli errori insiti nella filosofia dell’intersoggettività che oggi regola le nostre vite. Le metafore offrono il vantaggio di provocare una proliferazione di acquisizioni utilizzabili immediatamente in vari ambiti, generando interazioni tra campi del sapere differenti, producendo nuovi contenuti conoscitivi e arricchendo la famiglia di significato e le connessioni di cui un singolo item può disporre²⁴.

²¹ Leggere oggi la *Politica* di Aristotele significa scoprire dei tratti permanenti ed extratemporali che il filosofo ha individuato negli esseri umani che abitano il mondo. Alcuni aspetti dell’esistenza umana sono infatti immuni all’erosione del tempo, e tra questi vi è la ricerca del Bene e della giustizia da parte dell’uomo per poter vivere in comunità. La virtù come proprietà individuale e la giustizia come valore guidano le azioni, le scelte e la parola degli uomini, giacché solo grazie ad esse la vita comunitaria non è soltanto una forma di aggregazione bensì ricerca del bene comune.

²² Cfr. F. Mattei, *Sfibrata paideia*, Anicia, Roma 2009.

²³ N. Bobbio, *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 2005, p. 20.

²⁴ Cfr. M. Black, *Modelli archetipici metafore*, tr. it. di A. Almansi, E. Paradisi, Pratiche, Parma 1992.

La metafora che si propone per tale operazione epistemologica è quella musicale. Infatti, crediamo che la musica possa offrirci tutti gli elementi necessari per provare a rappresentare una vera comunità *armonica*, ossia una comunità le cui diverse parti costitutive collaborino al perseguitamento di un *bene comune*. Già la cultura della Grecia antica aveva intuito la straordinaria funzione formativa della musica – unificatrice di *paideia* e *politeia* – e ne aveva teorizzato, in diverse concezioni, il giusto utilizzo per la conservazione della *polis*²⁵.

La musica si fonda su un'intrinseca logica delle relazioni. Essa rappresenta una realtà dialogica nel suo essere un linguaggio che si costituisce sul rapporto che vi è fra suono e silenzio, fra le note, gli intervalli, le battute, gli strumenti, i movimenti di un'opera. Questa natura relazionale della musica è insita nelle sue stesse parole, basta analizzare alcune delle voci del glossario musicale per accorgersi che esse contengono e rivelano quell'imprescindibile tensione colloquiale che rende possibile il *logos* della *mousike*. La musica ben si presta a fornire metafore per la vita politica e per quella sociale, dimensioni in cui i molteplici e discordi interessi, desideri, atteggiamenti degli individui devono trovare una forma di accordo e di unità. Il pensiero politico greco ha utilizzato abbondantemente il rapporto comparativo e/o metaforico tra armonia musicale e buon governo a partire dalla metafora *Polis* = armonia musicale, appoggiandosi anche sulle potenzialità semantiche della radice lessicale *αρ-* / *αρμοδ*²⁶. *Armonia*, dal greco *armonzein* (connettere, collegare) la cui radice *ar* rimanda a *unione* e *disposizione*, conciliazione degli opposti, di elementi discordanti, è in musica il discorso sul rapporto dei suoni nella dimensione verticale e il suo significato è «combinazione simultanea di due o più suoni»²⁷. E se l'armonia è ciò che regola gli *accordi* tra le note, la *sin-fonia* è l'unione di più voci, l'insieme di più suoni che danno vita ad un concerto, ovvero l'*accordo* di una pluralità di suoni, la *con-sonanza*, ciò che viene perseguito dall'orchestra sinfonica.

Gran parte della terminologia musicale si struttura a partire da una filiazione semantica che si serve dei prefissi latini nominali o verbali *cum* (con), *in* (dentro), *syn* (sin), ed offre la possibilità di individuare nei vocaboli musicali numerose metafore politiche, nonché analogie e similitudini con il mondo sociale. Per fare qualche esempio efficace, nella classe del *cum* abbiamo *concerto/concertare*, *consonanza*, *composizione/comporre*, *contrappunto*; nella classe dell'*in* c'è *intonato/intonare*, *intervallo*, *intermezzo*, *interludio*, *inciso*; nella classe del *syn* troviamo *sinfonia*, *sintonia*, *sincronia*.

Concludendo con l'analisi del lessico musicale, vediamo che la vera essenza relazionale della musica è nella *polifonia*, la combinazione di più voci indipendenti, che si fa *contrappunto* quando un tema conversa simultaneamente con il suo opposto, generando una dialettica che sostiene e produce, dall'inizio alla fine, la musica come un tutto integrato²⁸.

In musica tutto deve essere sempre interconnesso, far musica significa integrare fra loro tutti gli elementi del linguaggio musicale, dell'agire musicale e della specifica forma musicale. E dunque, la musica è arte che compone i suoni nel momento in cui l'estetica diviene il risultato di un'etica delle relazioni che produce il bello, il sublime, la poesia e si fa espressione udibile dell'ineffabile. Così Barenboim

in musica l'espressività è data dal collegamento fra le note, che nel linguaggio tecnico musicale viene chiamato legato. Il legato impedisce a una nota di sviluppare il suo io naturale ovvero di diventare tanto importante da mettere in ombra la nota precedente. Ogni nota deve essere consapevole di sé ma anche dei propri limiti, le stesse regole che si applicano agli individui nella società si applicano anche alle note musicali. [...] Un musicista deve possedere la capacità di legare le note. Questa operazione così semplice mi ha insegnato la relazione fra individuo e gruppo. Per l'uomo è necessario contribuire alla società in maniera individuale, ciò fa sì che l'intero sia maggiore della somma delle parti²⁹.

²⁵ Platone rappresenta l'esempio massimo di un pensiero paideutico sulla *musikè* nella cultura ellenica. In particolare, nella *Repubblica* e nelle *Leggi* il filosofo di Atene dedica molto spazio a questa musa, confidando nelle capacità di alcune armonie per promuovere attraverso un'adeguata educazione musicale il suo modello politico.

²⁶ G. Mosconi, *Governare in armonia: struttura e significato ideologico di un campo metaforico in Plutarco*, in D. Castaldo - Restani D - Tasso C. (a cura di), *Il sapere musicale e i suoi contesti da Teofrasto a Claudio Tolomeo*, Longo, Ravenna 2009, p. 106.

²⁷ O. Karolyi, *La grammatica della musica*, tr. it. di G. Pestelli, Einaudi, Torino 1965, p. 83.

²⁸ Il termine *polifonico* deriva dal greco *polys* ossia molto, *contrappunto* deriva dal latino *punctus contra punctum*, cioè nota contro nota. Per approfondire in senso storico e tecnico i termini del lessico musicale si rimanda a O. Károlyi, *La grammatica della musica*, Einaudi, Torino 1969.

²⁹ D. Barenboim, *La musica sveglia il tempo*, tr. it. di E. Cheah, Feltrinelli, Milano 2013, p. 27.

La musica è sempre ispirata a valori inclusivi (correttezza, partecipazione, sostenibilità, diritti, empatia, diversità, differenza), attenta a favorire la crescita dell’essere umano in termini sia di apprendimento che di partecipazione. Per tale ragione è una straordinaria metafora di democrazia e di comunità. Essa ci offre la possibilità di guardare alla nostra attitudine sociale attraverso una nuova angolazione, perché annullando l’egocentrica pulsione libertaria riesce ad accordare ciascuna nota in un complesso armonico che trova il suo senso organico nella composizione dei suoni, nella concertazione degli strumenti, nella scansione dei movimenti. La musica convoglia i singoli suoni verso un compito superiore a quello che la libertà individuale pretende, li fa confluire in una corrente vitale e linfatica che ne alimenta le ragioni profonde della loro esistenza comune, del loro *esser-ci*.

Seppure il suono puro rappresenti l’individualità a sé stante, esso non sarà mai sconnesso dal *paesaggio sonoro* come dal coro o dall’orchestra. È questo il compito della musica: integrare tutti gli elementi in un insieme organico. Non ci sono elementi indipendenti dalla melodia, la melodia è legata all’armonia e al tempo; i suoni vengono organizzati attraverso relazioni feconde ed è nella relazione che possono essere definiti gli strati più elementari di senso dell’esperienza musicale: suono/silenzio, forte/piano, acuto/grave³⁰.

Se guardiamo una partitura musicale, ci accorgiamo che ogni movimento è legato all’altro e questo legame viene espresso nel carattere di ciascuna opera composta come un vero e proprio organismo al quale il compositore assegna non solo una forma, ma anche una personalità che emerge, tra l’altro, dal suo profilo agogico, espressione di un *tempo* che si fa metafora di emozioni e stati d’animo più o meno malinconici (*adagio, grave, largo, lento*), o più o meno gioiosi (*moderato, andante, allegro, vivace, presto, prestissimo*)³¹.

Un brano musicale è un tutto organico dove ogni aspetto si relaziona all’altro, la musica non può essere smembrata nei suoi elementi costitutivi, giacché con la de-composizione verrebbe meno la stessa *musica*³². Ciò che caratterizza il linguaggio musicale permea anche l’esperienza musicale, sia essa legata alla composizione oppure alla fruizione, così come all’insegnamento: in tutte le sue forme essa passa attraverso la relazione, è relazione e si apprende all’interno di una relazione fatta di ascolto, amore e dialogo³³. Ed è per tale ragione che la musica può essere concepita come un mediatore di rapporti umani. Luogo di formazione e cura, di benessere e democrazia.

La relazione è mediata dalla musica oppure la musica è mediata dalla relazione? E dunque, cosa viene condiviso da un’orchestra sinfonica, la relazione o la musica? Questi interrogativi propri della speculazione musicologica, non trovato spazio sufficiente in questa sede per essere dipanati, ma se volessimo paragonare l’orchestra alla comunità, in un certo senso è come se dicesse, che cos’hanno in comune i membri di una comunità? Cosa li accomuna e cosa li fa agire eticamente?

Non un’appartenenza, non un bene, non una sostanza, ma un dovere, un *munus* appunto, un dono ma anche un compito³⁴. Non una proprietà, “ma un debito”. Tanto l’essenza della comunità quanto quella dell’orchestra, lonti dall’essere la somma dei membri, risiede nel *tra*, nel rapporto tra i membri, nelle relazioni eticamente orchestrate per il perseguitamento di un *bene comune*, della *somma felicità*.

Guardiamo le note, sono sempre loro: Do Re Mi Fa Sol La Si, ma quel che conta è come le si mette in relazione, le dinamiche dialogiche che scaturiscono dalla loro interazione. Melodia e armonia discendono dall’intervallo tra una nota e l’altra, nel rapporto tra la prima, orizzontale, e la seconda, verticale; l’essenza della musica è data dal farsi di questa relazione. L’essenza della musica è una mancanza comune e condivisa come dovere tra una nota e l’altra, è quel senso che trova senso nella pausa, nella sospensione del suono che lega un suono all’altro, che spartisce la molteplicità dei suoni.

³⁰ Cfr. U. Padroni, *Sergiu Celibidache. La fenomenologia per l’uomo*, Zecchini, Varese 2009.

³¹ La dimensione agogica della musica sembra strettamente connessa alla dimensione emozionale dell’essere umano. Ogni indicazione agogica si presta ad una lettura psicologica che può far corrispondere ogni specifico *tempo* ad una specifica emozione o stato d’animo. Anche in questo possiamo rintracciare la magnifica capacità comunicativa della musica, essa attraverso un’altra grammatica esprime contenuti e veicola messaggi che spesso le parole non sono in grado di trasmettere come invece le note sono in grado di fare. Sui significati psicologici degli elementi musicali si rimanda a M. Imberti, *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*, tr. it. di J. Tafuri – L. Callegari, CLUEB, Bologna 1986.

³² D. Barenboim, *La musica è un tutto. Etica ed estetica*, tr. it. di E. Girardi, Feltrinelli, Milano, p. 19.

³³ Tutti i più grandi didatti della musica hanno intuito e promosso questo principio relazionale del fare musica, per far qualche esempio importante possiamo citare Kodaly, Suzuki, Dalcroze, Orff.

³⁴ Cfr. R. Esposito, *Communitas*, Einaudi, Torino 1998.

Potremmo concludere dicendo che il dono che la comunità e l'orchestra condividono non è un'appartenenza, ma una *mancanza*: è comune non ciò che è di tutti, ma quel che è di nessuno: il *silenzio* fra le note. I suoni organizzati dalla volontà di perseguire un ideale di bellezza diventano musica³⁵; gli individui mossi dal desiderio etico di accordare il proprio agire virtuoso nella realizzazione di un bene comune costruiscono la comunità.

3. La musica come bene comune

Attraverso la musica è possibile declinare i valori umani e quelli di una democratica convivenza, poiché in essa rintracciamo il diritto alla parola (perché la musica è linguaggio), il diritto alla partecipazione (perché la musica si dà solo ed esclusivamente nella comunicazione tra tutte le parti), il principio della democrazia (tutti hanno gli stessi diritti e il potere appartiene al popolo). Innanzi all'evidente necessità pedagogica di elaborare "altri" paradigmi dialogici e comportamentali atti a rivalutare la centralità della dimensione comunicativa per la convivenza interumana, non basta invocare l'ideazione di nuove modalità relazionali³⁶. Occorre affiancare all'impostazione di rinnovati modelli interattivi l'assunzione di una concezione organismica dell'esistenza³⁷. Concezione, come abbiamo già sottolineato, che la musica in quanto «tutto» rappresenta e declina senza nessuna forzatura, senza alcuna artificiosità, giacché essa stessa in quanto organismo è in grado di offrire la sua etica relazionale e sistemica al servizio dell'educazione.

Tutto ciò ci incoraggia ulteriormente a concepire la musica come qualcosa di più del «capriccioso alimento a noi che viviamo d'amore, della Cleopatra shakespeariana, del raptus leibniziano pur shopenauerianamente chiarito»³⁸.

Per comprendere quanto radicato nelle intrinseche ragioni della *musikè* sia lo slancio dialogico che essa presenta – e per dialogico intendiamo proprio quel *logos fra* e dunque, non qualcosa che si possiede come il *logos*, bensì una condizione esterna, data proprio a causa del suo carattere *fra*³⁹ – basterà riflettere sul verbo primordiale della musica che è *ascoltare*.

L'ascolto è ciò che consente a tutti gli uomini di porsi in relazione all'alterità, e che questa alterità sia rappresentata da fenomeni acustici legati ad esseri umani, piante e animali, a eventi naturali o artificiali, ciò che conta è che a partire dall'ascolto noi ci mettiamo in relazione con l'altro. Infatti, l'ascolto può essere definito solo a partire dal suo oggetto, e quando l'udito si affaccia sul mondo dei suoni, il suono percepito si congeda dalla natura fisiologica e passa dall'essere fenomeno acustico a oggetto di ascolto; quando vi sono soggetto e suono che si relazionano e generano una produzione segnica del suono, una semiotica dell'ascolto induce all'elaborazione di una semiotica della presenza⁴⁰.

Roland Barthes distingue tre tipi di ascolto, e tra questi vi è l'ascolto che ha luogo in uno spazio intersoggettivo, dove «io ascolto» vuol dire anche «ascoltami», un ascolto che si impadronisce di una significanza generale e la trasforma, la rilancia nel gioco del transfer⁴¹.

Porsi all'ascolto significa mettersi in relazione con il mondo, con l'altro da sé, con il «paesaggio sonoro»⁴² in cui si è immersi. Ma *ascoltare* significa anche *ascoltarsi*, sintonizzarsi con il proprio sé: è un atto di propriocezione che scandaglia le radici profonde della *musicalità* di ciascuno.

Ascoltare significa sentire l'altro, considerare la presenza altrui, portatrice di significati e cambiamento; una

³⁵ Il suono in sé è una monade, fenomeno acustico astratto e isolato che trova il suo senso davanti ad un fonometro, esclusivamente come entità fisica da esaminare in termini di intensità acustica ed espressa in decibel.

³⁶ Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 2008, p. 70.

³⁷ *ibidem*.

³⁸ T. Luciani – G. Sforza, *Musica in prospettiva europea*, Seam, Roma 1996, p. 7.

³⁹ Cfr. A. Broccoli, *Dialogare*, Scholé, Brescia 2021, pp. 26-28.

⁴⁰ Cfr. R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, tr. it. di C. Benincasa, Einaudi, Torino 2001.

⁴¹ Cfr. R. Barthes – R. Haves, *Ascolto*, tr. it. di G. P. Caprettini, Sossella Editore, Roma 2019, pp. 13-15.

⁴² La locuzione fa capo a Murray Schafer, il quale, nel tentare di fornire una definizione aggiornata del concetto di musica, in relazione alle trasformazioni che esso ha subito negli ultimi anni, ci dice che possiamo considerare il mondo come "un'immensa composizione musicale". Lo studioso americano, attento alle nuove tendenze musicali scatenate dall'estetica compositiva di Cage, ci illumina sulla rivoluzione culturale che la contemporaneità ha agito in campo musicale, rivalutando elementi quali il rumore, il silenzio e il suono, per rivederne i rispettivi ruoli e valori all'interno di un'opera (cfr. M. Schafer, *Il paesaggio sonoro*, tr. it. di N. Ala, Ricordi, Milano 1985).

presenza fatta di voce come *corpo nello spazio*, che noi ascoltando raccogliamo e accogliamo per cogliere le *differenze* che scrivono il rapporto.

La musica educa all’ascolto di se stessi dunque, perché è da questo sapersi ascoltare che nasce la possibilità di sviluppare un orecchio empatico e attento al mondo, è infatti nella dimensione dell’ascolto musicale come ascolto interiore – nei termini blochiani di peregrinaggio nelle profondità del Sé e del Noi – che diventa possibile scoprire se stessi nell’appartenenza a una comunità, poiché nell’ascolto si instaura una comunione cui corrisponde la forma più alta di *Gemeinshaft*⁴³.

Tutto ciò si lega anche alla capacità della musica di instaurare un rapporto con i colori della nostra anima e con il nostro paesaggio emozionale: «La musica sembra essere legata profondamente alla nostra vita emotiva, [...] scava a fondo nel nostro intimo, esprime i nascosti moti d’amore, paura e gioia che sono dentro di noi. Ci parla e ci parla di noi, per vie misteriose, arrivando come dice Mahler, “al fondo delle cose”, rivelando nascoste vulnerabilità e apprendo, per così dire, la nostra anima al nostro sguardo»⁴⁴.

L’ascolto è alla base della relazione educativa, giacché non si può insegnare se non si ascoltano i propri studenti, e non si può apprendere se non si ascolta il proprio maestro. La relazione presuppone una reciprocità dell’ascolto, e dunque *ascoltare* e *mettersi in relazione* costituiscono due momenti paralleli di uno stesso processo.

Investire sull’umana capacità di ascolto significa collocare le proprie speranze sulla possibilità di costruire una comunità di esseri capaci di riconoscersi vicendevolmente, sulla necessità di contrastare lo sgretolamento dei legami sociali di base, il comportamento reciprocamente aleatorio e indifferente che, purtroppo, la nostra società è incline a nutrire. L’indifferenza appare come un grosso rischio per le nuove generazioni e per gli adulti in difficoltà nel tentativo di individuare parametri sociali virtuosi da indicare ai giovani come valore.

A partire da una buona capacità di ascolto, è possibile diffondere attitudini virtuose nei giovani, educarli ad una sensibilità *musicale* che favorisca relazioni basate sul mutuo riconoscimento, sull’attenzione reciproca, sull’empatia, sul dialogo, sulla *cura sui* e sulla cura dei rapporti, sulla valorizzazione delle differenze per un lavoro di *concertazione* sociale.

Come in un coro, l’intonazione delle singole voci non può prescindere da un lavoro di squadra, da un sentire comune, dall’orchestrazione delle singolarità che insieme persegono un obiettivo comune, il suono *d’ensamble*, l’amalgama che, attenzione, non equivale alla somma delle parti.

Ma, a dispetto di tale evidenza, la nuova nevrosi da solitudine che ci appartiene come specie del terzo millennio, sembra cancellare, tanto dal punto di vista ontogenetico quanto da quello filogenetico, la nostra ascendenza *musicale*, la nostra capacità di entrare in un rapporto innanzitutto *sonoro* con l’altro, a partire dalla primaria relazione simbiotica, da una parte con la voce del mondo, dall’altra con quella materna⁴⁵.

La globalizzazione muove da contesti tra loro *stonati* perché la relazione tra le *note* costitutive del possibile rapporto non è puntuale ma dislocata, basata su distanze ed intervalli che non consentono lo scambio, il dialogo, l’interazione, l’intonazione. E dunque, il suono d’insieme si fa dissonante, la partitura sembra eleggere il *rumore* a risultato finale, tutto sembra procedere sulla base di una pervasiva condotta discordante, di disaccordi senza sintesi, il cui obiettivo non è quello di produrre un’opera di musica contemporanea che riformula l’estetica compositiva – potremmo citare i compositori Cage o Xenakis per fare qualche esempio –, sembra piuttosto non esservi alcun approdo previsto per questo incedere chiassoso di sovrapposizioni sonore e cacofonia sincopata. E l’immagine della s-composizione sembra descrivere la tendenza generale che caratterizza la nostra epoca in tutte le dimensioni dell’esistenza, a partire dai legami che, fagocitati dall’utilitarismo e dal consumismo, divengono intercambiabili, precari, facilmente sostituibili. Tutto ciò che esprime solidità, longevità, affidabilità e progettualità a lungo termine, è escluso dalla legge universale che

⁴³ Cfr. E. Bloch, *Spirito dell’utopia*, tr. it. di F. Coppellotti, Rizzoli, Milano 2009, *passim*.

⁴⁴ M. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni*, tr. it. di G. Giorgini, il Mulino, Bologna 2004, p. 305.

⁴⁵ In base ad una lunga tradizione di studi di neuroscienze e di psicologia cognitiva possiamo affermare che il linguaggio che noi oggi parliamo è il risultato di un’evoluzione che ha alla sua origine una *musilingua*, ovvero una forma di comunicazione composta da fonemi codificati esclusivamente attraverso modulazioni melodiche, ritmiche e tonali. Per approfondire questo tema si rimanda a S. Brown - B. Nerker - N. L. Wallin, *The origin of music*, MIT Press, Massachusetts 2000.

muove la nostra società: «l’opulenza di Leonia si misura dalle cose che ogni giorno vengono buttate per far posto alle nuove»⁴⁶.

L’individualismo esasperato rischia di creare un *vuoto abissale* e di fare emergere in tutta la sua prorompenza la necessità umana di socialità, di legami, di rapporti, di amicizia e di costruzione, di relazione, di progettualità e di *com-unità*. Sarà forse questa la ragione per cui la pedagogia, per rispondere alla fuggevolezza dei nuovi stili di apprendimento e dei *concept* formativi basati sul modello “usa e getta”, ha coniato la formula dell’educazione permanente? Sarà questo il motivo per cui il ministero ha introdotto nel primo e secondo ciclo di istruzione l’insegnamento trasversale dell’*educazione alla cittadinanza*? E ancora, sarà questo il motivo per cui saggi e testate giornalistiche pullulano di titoli costruiti attorno al sintagma *comunità*? A questo punto non ci sembra del tutto inutile sottolineare la diffusa «voglia di comunità»⁴⁷ che connota la nostra epoca, una speranza che guida e sostiene in una realtà in cui proprio l’attitudine umana a fare comunità viene meno, perché immobilizzata dallo “scacco matto” dell’individuo, incapace di redimersi dal suo stesso solipsismo egoico. D’altra parte, ci sembra doveroso evidenziare che l’infrazionato utilizzo dell’unità sintattica *comunità educante* si sta avviando verso una consumazione concettuale ai limiti dell’insignificanza; l’usura del termine *comunità* ha generato una svalutazione del vocabolo, spesso utilizzato nella comunicazione di tutti con non poca superficialità⁴⁸. Così, ci si aggrappa ad un sogno che, seppure in modo ingannevole, lenisce la sofferenza inferta dalla «solitudine del cittadino globale», e si elaborano svariati palliativi atti a compensare quel «vuoto abissale» dal quale emerge la straziante nostalgia di una comunità come paradiso perduto⁴⁹.

E dunque, se neppure l’educazione può sfuggire alla logica universale della nostra società che – per fare un sintetico ed essenziale bilancio – esibisce la scissione patologica dettata dall’«*io diviso*»⁵⁰ – tra educare e istruire, individualizzare e socializzare, progettare e linkare, scegliere e cambiare – è necessario, a nostro giudizio, riflettere sulle conseguenze che una tale distopia e confusione axiologica può generare. Ma ancor di più, nell’urgenza di individuare altre rotte che conducano ad *una nuova alba*, ci sembra doveroso interpellare la personale propositività intellettuale.

Così, esenti tanto da utopismi quanto da catastrofismi, con vivo entusiasmo poetico ci serviamo della metafora e della sua filosofia, del sigillo della sua espressività per proporre, attraverso un *logos* che invita a riflettere, una parola che con la stessa forza evocativa e adamantina della speranza, possa rivelare scorci inediti o, forse, soltanto obnubilati dall’attuale “fracasso” delle comunità deserte⁵¹.

4. Intonare l’umano, orchestrare le singolarità

Torniamo alla musica che con la sua strutturante carica dialogica ci costringe ad osservare le dinamiche relazionali prodotte dal suo *dia-logos* regolatore di rapporti, e pensiamo al contesto musicale che più di ogni altro possa aiutarci a comprendere quanto, volenti o nolenti, i musicisti debbano necessariamente fare i conti con l’*alterità*, assumersi la responsabilità del proprio gesto e della propria parola nel cercare l’*intonazione* con gli altri.

L’orchestra sinfonica descrive una realtà in grado di ricercare e di preservare concretamente la capacità organizzativa e comunitaria degli esseri umani, la loro attitudine ad *intonarsi*. I musicisti in un’orchestra devono necessariamente lavorare per l’intonazione comune.

⁴⁶ I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1972, p. 78.

⁴⁷ Cfr. Z. Baumann, *Voglia di comunità*, tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2000.

⁴⁸ A. Broccoli, *Koinonia, communitas, comunità. La comunità educante tra antinomie e contraddizioni*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII, 1 (2019), pp. 7-31. L’invocazione all’educazione per una ripresa etica della società, ha prodotto un notevole fermento intellettuale attorno al tema della «comunità educante», innescando un ridondante riverbero della richiesta che rischia di produrre un effetto di saturazione semantica. E allora cosa si fa? Essa viene il più delle volte utilizzata come categoria concettuale priva di ricadute sulla realtà, giacché la suddetta formula, così in auge, che incrocia il valore evocativo della comunità con quello moraleggianti dell’educazione, sembrerebbe suggerire un duplice progetto pedagogico ed etico-politico generatore ad un tempo di slanci utopici e nostalgici.

⁴⁹ Su questo punto di rimanda a J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, tr. it. di A. Moscati, Cronopio, Napoli, 2001.

⁵⁰ Con questa locuzione si fa espresso riferimento all’opera di R. D. Laing, *L’io diviso*, tr. it. di D. Mezzacapa, Einaudi, Torino 1969.

⁵¹ Cfr. A. Porcheddu, *Intervista sull’educazione*, Anicia, Roma 2005.

In orchestra vi è un legame imprescindibile che lega i membri mediante un patto comune e li orienta al risultato d'insieme. Alla base vi è una fiducia reciproca tra musicista e musicista: ognuno sa di poter contare sulle capacità di ascolto e di intonazione dell'altro, a partire da un valore che accomuna tutti, la musica. La condivisione di questo valore rende possibile la realizzazione di un lavoro valido che muove costantemente verso lo sviluppo e il miglioramento, trovando senso non nel risultato ultimo ma nel processo.

Riccardo Muti sostiene che stare in orchestra significa fare un lavoro ad un tempo artistico ed etico basato sul rispetto reciproco. Dalla sua stessa esperienza egli ha potuto constatare che «l'orchestra è il modello perfetto di società, il più alto esempio di convivenza civile: individui che hanno differenti personalità, che suonano strumenti diversi, che eseguono note e frasi diverse, concorrono insieme a raggiungere il risultato finale, il bene comune»⁵². L'orchestra è un insieme in cui ognuno ascolta gli altri, nessuno alza la voce rischiando di oscurare quella del vicino e tutti si adattano e si piegano alle esigenze altrui, in nome di un'armonia collettiva⁵³. Per i processi che mobilita, l'orchestra è uno dei contesti più utili per ripensare il nostro modo di stare insieme agli altri e di costruire relazioni, proprio a partire dalla capacità di ascoltare il *suono* altrui. Perché ascoltare, come si è già detto, non è soltanto un'operazione, bensì una postura del soggetto verso il mondo e l'alterità. L'ascolto, analizzato precedentemente da un punto di vista etico, se viene osservato nella sua fenomenologia audio-percettiva, rivela quanto sia imprescindibile una spiccata sensibilità del soggetto, ovvero una partecipazione attiva dei sensi convogliati in un processo di avvicinamento all'*altro*, ma contemporaneamente anche un'attività di raziocinio che orienta l'*etica del sentire*. Ascoltare è tutt'altro che una semplice prassi. Nella sua complessità multisensoriale e intellettuale, nella sua articolazione dinamica e integrata coinvolge tanto l'emisfero occidentale quanto quello orientale del soggetto.

E allora, il modello comunitario dell'orchestra sinfonica, può rappresentare una palestra di democrazia delle relazioni, fondata sulla musica come valore antropologico capace di declinare la nostra natura relazionale, il nostro bisogno di essere riconosciuti dall'altro per potersi riconoscere, per dare una forma alla propria esistenza e per potersi individuare e collocare nel mondo a partire dalla capacità di *in-tonare*.

In un mondo tanto *stonato* nelle sue fondamenta, perché non lasciarsi ispirare da chi con l'intonazione costruisce meravigliose composizioni di note? Cerchiamo innanzitutto di comprendere cosa si intende per *intonazione* e vediamo in che modo la metafora musicale può rivelarsi uno strumento di isomorfismo tra pensiero e realtà, quindi favorire una corrispondenza tra la forma del pensiero e quella dei fatti.

Per poter descrivere il concetto di *intonazione* non si può prescindere dalla nozione di *relazione*, questo perché suonare *in tono* non è un fatto a sé stante, qualcosa che accade come evento puro e isolato, bensì un fenomeno che si dà nel rapporto con l'altro. Infatti, l'altezza di una nota deve misurarsi con quella delle altre note per potersi definire *in-tonata* o *s-tonata*, quindi in tono o fuori tono. È solo in relazione alle altezze delle altre note, dei toni e dei semitonni, che si può parlare di intonazione.

Quando un musicista è stonato, ossia produce suoni troppo in alto o troppo in basso rispetto alla posizione esatta delle note, si avverte acusticamente un senso di disagio. Ciò che accade, in effetti, genera un effetto che risulta sgradevole ai nostri sensi, soprattutto se ben educati all'ascolto delle *relazioni sonore*. Due note che hanno la stessa frequenza, hanno la stessa altezza e costituiscono un unisono, ossia due o più voci o strumenti che suonano alla stessa altezza o a un'ottava di distanza⁵⁴. Sin dall'antichità le relazioni tra le note sono state oggetto di studio in termini tanto matematici quanto filosofici, ma anche psicagogici e fisici. Nell'antica Grecia le relazioni tra i suoni furono organizzate secondo intervalli espressi da proporzioni numeriche: secondo l'intonazione pitagorica tali valori erano calcolati matematicamente con l'aiuto del monocordo, detto canone; secondo l'intonazione sintonica, essi erano ricavati empiricamente⁵⁵.

Questo perché la relazione non è un puro elemento tecnico-musicale che determina la durata, gli intervalli, le altezze, la dinamica, il ritmo. Essa costituisce la matrice del pensiero musicale, il quale struttura tutte le sue connessioni a partire dal riconoscimento dell'*altro* in tutte le sue forme e nelle molteplici situazioni che il linguaggio musicale, come espressione attuativa della musica, è tenuto a considerare.

Tornando all'orchestra sinfonica, si pensi al momento che precede una performance, il «dare l'intonazione», ossia la circostanza in cui tutti gli strumenti, tutti i musicisti, fanno la pratica dell'accordatura, ascoltando il La

⁵² R. Muti, *L'infinito tra le note*, Solferino, Milano 2019, p. 51.

⁵³ *Ibi*, p. 52.

⁵⁴ Cfr. O. Karolyi, *cit.*, p. 23.

⁵⁵ Cfr. G. Comotti, *La musica nella cultura greca e romana*, vol. 1, EDT, Torino 1991, pp. 16-45.

emesso prima dall’oboe e poi dal primo violino, e uniformandosi a questa nota. Ciò che accade durante questa breve pratica preliminare esprime il senso etico dell’intonazione, ossia quel tendere tutti verso un suono, non a caso manifestato dalla stessa azione sottesa al *tonus*, ossia la tensione di una corda, tesa appunto tra una nota e l’altra, per potersi indirizzare verso una nota specifica. Mediante questo momento inaugurale si introduce il dialogo tra musicisti, i quali sanno bene che per poter interagire musicalmente non possono eludere determinate regole di con-vivenza e di con-versazione, rispettando i tempi, i ruoli e gli spazi, ma anche ascoltando il suono altrui e intonando rispetto ad esso la propria *voce*.

La necessità di considerare l’altro e di porre costantemente il proprio volere in relazione a quello altrui è dettato dallo stesso pensiero musicale, ossia dalle regole (grammaticali, sintattiche, morfologiche, semantiche) che lo determinano. Così, a partire da un codice deontologico, il pensiero musicale si manifesta e si attualizza come codice etico.

Solo muovendo dalla ricerca dell’in-tonazione si può instaurare qualsivoglia dialogo costruttivo tra tutti i soggetti coinvolti. In tal senso, l’orchestra può rappresentare tanto una comunità quanto una classe, i cui membri sono uniti da un *accordo* che li pone sullo stesso piano di relazione. Tale accordo coinvolge il primo cittadino come l’insegnante, i quali, alla stregua del direttore d’orchestra, nel perseguire il bene comune, si fanno garanti – politicamente da una parte e pedagogicamente dall’altra – della *concertazione*.

La musica può fornire un modello educativo e dunque proporsi come *Bildung* in grado di orientare il *darsi forma del soggetto*, supplire all’inefficienza di *vecchie forme* ormai logore e desuete per i giovani di oggi, per la complessità dell’umano svilita dall’ipersemplificazione e dalla parcellizzazione del nostro tempo. Infatti, la necessità di comprendere la complessità dell’umano e di raccontarla, non richiede di isolare l’umano bensì di situarlo nei suoi contesti cosmici, fisici, biologici, sociali e culturali⁵⁶. Per compiere questa opera occorre un nuovo umanesimo e una nuova ontologia, un *altro* approccio all’esistenza, un sentire *nuovo* che colga l’umano nella sua organicità, un pensiero *concertante* che, nel conoscere bene ogni singola parte del *tutto*, sappia integrare ciascuna di esse come elementi immancabili all’altro per la realizzazione della *texture*.

Abbiamo bisogno di un nuovo paradigma etico-educativo che generi un “altro” pensiero del *noi*, un pensiero che orienti la parola dell’uomo e le sue scelte in una direzione comune fondata sulla com-partecipazione. Abbiamo bisogno di qualcosa che, malgrado le corrosioni della tarda modernità, resista alla forza dissolutiva di un’epoca piena di paradossi e si configuri come quel *munus* atemporale *attorno* al quale poter costruire il lessico della condivisione.

La musica, dunque, assurge a *bene comune*. Lungi dal rappresentare una proprietà o un’appartenenza, essa si configura come una mancanza: *dono* e *dovere* insieme, esigenza morale dell’essere umano che lega tutti nello stesso *abbraccio sinfonico* e, nella necessità musicale che accomuna tutti noi, si profila esattamente come il *cum e come il munus* di cui si com-pone una comunità. Un bene non solo condivisibile e condiviso, ma anche capace di porsi come fondamento di un sentire universale. E allora, la musica come *koinè*, lingua comune che ciascuno è in grado di parlare e di comprendere, e che grazie alla sua accessibilità e intelligibilità, pone tutti sullo stesso piano comunicativo, quello su cui il *logos* riesce a farsi *dia-logos*. La musica può costituire l’esempio più alto di comunità educante, e provare a dimostrare che la condivisione non è un mero slogan se alla base vi è un «pensiero comune», fecondo di relazioni e di scambi, e non una categoria concettuale puramente moraleggiate e astratta. Un pensiero musicale che concepisca la musica come *valore* laddove essa si fa *discordia concors*, armonizzazione dei contrasti e *fondamento etico*.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosi E. (a cura di), *Il bello del relativismo. Quel che resta della filosofia nel XXI secolo*, Marsilio, Venezia 2005.
- Arendt H., *La vita della mente*, tr. it. di A. Dal Lago, il Mulino, Bologna 2009.
- Barenboim D., *La musica è un tutto. Etica ed estetica*, tr. it. di E. Girardi, Feltrinelli, Milano.
- Barenboim D., *La musica sveglia il tempo*, tr. it. di E. Cheah, Feltrinelli, Milano 2013.
- Barthes R. - Haves R., *Ascolto*, tr. it. di G. P., Caprettini Sossella Editore, Roma 2019.

⁵⁶ Cfr. M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

- Barthes R., *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, tr. it. di C. Benincasa, Einaudi, Torino 2001.
- Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, tr. it. di G. Bettini, Feltrinelli, Milano 2018.
- Baumann Z., *Voglia di comunità*, tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Beck U., *La società del rischio*, tr. it. di W. Privitera, Carocci, Roma 2000.
- Black M., *Modelli archetipi metafore*, tr. it. di A. Almansi, E. Paradisi, Pratiche, Parma 1992.
- Bloch E., *Spirito dell'utopia*, tr. it. di F. Coppelotti, Rizzoli, Milano 2009.
- Bobbio N., *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 2005.
- Boella L., *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- Broccoli A., *Koinonia, communitas, comunità. La comunità educante tra antinomie e contraddizioni*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII, 1 (2019), pp. 7-30.
- Broccoli A., *Dialogare*, Scholé, Brescia 2021.
- Brown S., Nerker B., Wallin N. L., *The origin of music*, MIT Press, Massachusetts 2000.
- Calvino I., *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1972.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Comotti G., *La musica nella cultura greca e romana*, vol. 1, EDT, Torino 1991.
- D'Aquino S. T., *Summa theologicae*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 1999.
- De Monticelli R., *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino 2015.
- Erbetta A., *Il paradigma della forma*, Anicia, Roma 1992.
- Esposito R., *Communitas*, Einaudi, Torino 1998.
- Imberty M., *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*, tr. it. di J. Tafuri – L. Callegari, CLUEB, Bologna 1986.
- Jervis G., *Contro il relativismo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Karolyi O., *La grammatica della musica*, tr. it. di G. Pestelli, Einaudi, Torino 1969.
- Laing R. D., *L'io diviso*, tr. it. di D. Mezzacapa, Einaudi, Torino 1969.
- Leibniz, *Monadologia*, tr. it. di S. Cariati, Bompiani, Milano
- Luciani T. - Sforza G., *Musica in prospettiva europea*, Seam, Roma 1996.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, tr. it. di A. Agazzi, La Scuola, Brescia 1979.
- Mattei F., *Sfibrata paideia*, Anicia, Roma 2009.
- Mosconi G., *Governare in armonia: struttura e significato ideologico di un campo metaforico in Plutarco*, in D. Castaldo - Restani D - Tasso C. - (a cura di), *Il sapere musicale e i suoi contesti da Teofrasto a Claudio Tolomeo*, Longo, Ravenna 2009, pp. 105-119.
- Muti R., *L'infinito tra le note*, Solferino, Milano 2019.
- Nancy J.-L., *La comunità inoperosa*, tr. it. di A. Moscati, Cronopio, Napoli, 2001.
- Nancy J.-L., *La comunità sconfessata*, tr. it. di F. De Petra, Mimesis, Milano 2016.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. di G. Giorgini, il Mulino, Bologna 2004.
- Oliver T., *L'inganno dell'io: Come siamo tutti collegati e perché è importante*, tr. it. di A. Panini, Il Saggiatore, Milano 2020.
- Padrone U., *Sergiu Celibidache. La fenomenologia per l'uomo*, Zecchini, Varese 2009.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 2008.
- Platone, *Le Leggi*, Rizzoli, tr. it. di F. Ferrari – S. Poli, Milano 2016.
- Platone, *Repubblica*, tr. it. di M. Vegetti, Bur, Milano 2014.
- Porcheddu A., *Intervista sull'educazione*, Anicia, Roma 2005.
- Rampini F., *All you need is love. L'economia spiegata con le canzoni dei Beatles*, Mondadori, Milano 2015.
- Savater F., *Etica per un figlio*, tr. it. di F. Saltarelli – C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Schafer M., *Il paesaggio sonoro*, tr. it. di N. Ala, Ricardi, Milano 1987.
- Sloterdijk P., *Stress e libertà*, tr. it. di P. Perticari, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Nutrire le radici: bisogni e sfide intergenerazionali nell'esperienza migratoria

Sara Damiola

Dottoranda in Scienze della persona e della formazione - Università Cattolica del Sacro Cuore Milano
Email: sara.damiola@unicatt.it

Abstract: L'esperienza migratoria, sia essa vissuta in prima persona o ereditata dalla storia familiare, non recide i legami, le appartenenze, i riferimenti culturali: li moltiplica. I ragazzi che crescono tra culture diverse si interfacciano necessariamente con questa molteplicità, di orizzonti culturali, di figure di riferimento, di incontri: il compito con cui essi si confrontano è quello dell'elaborare una sintesi complessa, unica e originale, tra dimensioni identitarie spesso anche molto lontane, non solo geograficamente. È questo un compito, un impegno per abitare appieno il proprio presente e il proprio futuro nel contesto di vita, che non può però prescindere dal passato, dalle radici. La generazione anziana, i nonni (ma non solo), è la preziosa custode di tale fondamento.

Alla luce di queste consapevolezze, il contributo intende volgere uno sguardo esplorativo sul rapporto intergenerazionale in prospettiva interculturale, con specifica attenzione alla relazione tra la generazione anziana e quella più giovane. Si esploreranno dunque le ragioni, i bisogni e le sfide emergenti che chiedono di mettere a tema questo specifico rapporto intergenerazionale; rapporto che non interpella esclusivamente le figure di riferimento nel Paese di origine, ma che può essere approfondito anche in relazione alla responsabilità educativa della comunità locale, entro cui i ragazzi crescono e costruiscono il proprio presente e futuro. Tale riflessione verrà accompagnata dalla voce di alcuni testimoni privilegiati, referenti di servizi sociali, educativi e di carattere religioso della città di Brescia: il loro sguardo porta all'attenzione le nuove e rinnovate sfide educative che, in un contesto cittadino ormai da lungo tempo meta di percorsi migratori, possono essere messe a tema per immaginare e accompagnare percorsi di armonica elaborazione identitaria e di reale inclusione, cittadinanza.

A family history of migration tends to multiply ties, sense of belonging and cultural references in younger groups raised in a multicultural environment. Among these different cultural identities often very far related, not just geographically, they come across a variety of role models, relationships and perspectives and they are therefore tasked with developing their own complex and unique identity. This is a necessary task younger generations endure and one that cannot overlook their past roots in order to live their present and future lives fully. Older generations, including grandparents, are the key to unlock this task.

This work aims at investigating cross-generational bonds in intercultural contexts with a particular focus on the relationship between older and young generations: reasons, needs and emerging challenges of these relationships will be explored. This research takes a further step in analyzing not only the relationship between younger generation and older generation in the country of origin but also analyses the educational responsibility of the local community where the younger generation grows and develops their identity. This research took place in Brescia (Italy) and benefits from interviews with representatives from a range of areas including social services, educational and religious institutions. These invaluable contributions in a context well established as a migratory destination highlight new educational challenges that can be used to design processes of identity development and real inclusion.

Parole chiave: nonni transnazionali, rapporto intergenerazionale, comunità locale, memoria, identità plurale

Key words: *transnational grandparenthood, intergenerational relationships, local community, memories, plural identity*

«I nonni sono il portagioie della nostra anima»¹: un’immagine evocativa che rimanda ad un nucleo di significati centrale nei percorsi di crescita. L’elaborazione identitaria e il divenire di ogni persona richiedono infatti un radicamento entro una dimensione di storicità non solo personale, ma anche familiare e collettiva. I nonni, la generazione anziana, rappresentano le radici, sono il fondamento di quella storia, i custodi della memoria: una memoria non inflessibile, ma aperta al dialogo, alle interazioni e al contributo originale apportato delle nuove generazioni, presenti e future².

Questa flessibilità nell’evolversi della storia personale e familiare diviene tanto più evidente nei vissuti di migrazione. Se è vero che essi possono comportare una dimensione di perdita, frammentazione e conflitto³, la migrazione assume anche i tratti di un’esperienza trasformativa, che conduce alla definizione di nuovi ed inediti equilibri personali, ma anche nelle dinamiche relazionali ed educative delle famiglie⁴, e quindi nell’elaborazione delle loro storie. Un’esperienza, dunque, che non recide i legami, le appartenenze, i riferimenti culturali, ma li moltiplica, li amplia.

Tale connotazione trasformativa ha iniziato ad emergere con maggiore chiarezza nel momento in cui le migrazioni, da fenomeno a scopo esclusivamente lavorativo, hanno iniziato ad affermarsi come processo avente sempre più una dimensione familiare⁵, dinamica ben evidente se si prende in considerazione il mutare delle motivazioni di rilascio dei permessi di soggiorno⁶, in maggior parte oggi dettati dai ricongiungimenti.⁷ Il riconoscimento del carattere familiare di questi fenomeni ha portato ad estendere lo sguardo e a considerare le persone con storia di migrazione non solo in quanto *immigrati* entro il nuovo contesto di vita, ma anche come *emigrati* rispetto ai Paesi d’origine, come già efficacemente richiamato dal sociologo algerino Sayad⁸. Emigrati, dunque, che molto spesso iniziano tale percorso proprio in virtù di un mandato familiare e che, frequentemente, conservano nella terra d’origine parte della propria famiglia, nucleare o allargata, che mantiene il ruolo di custode dei riferimenti culturali e rispetto alla quale si vivono aspettative e obbligazioni⁹. Alla luce di ciò, la letteratura in materia ha proposto e affermato il valore di una categoria interpretativa oggi fondamentale: quella di “famiglia transnazionale”, ovvero un sistema di relazioni che supera e attraversa i confini nazionali e che «dà conto della persistenza delle appartenenze e delle pratiche [...] lungo il succedersi delle generazioni»¹⁰.

¹ È con queste parole che apre la propria riflessione una dei testimoni privilegiati intervistati in merito al valore del rapporto intergenerazionale nell’esperienza migratoria, in relazione al contesto multiculturale della città di Brescia.

² L. Pati, *Le relazioni intergenerazionali tra differenze e continuità. La nonnità come oggetto di riflessione pedagogica*. In L. Pati (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa 2010, p. 106.

³ R.S. Parreñas, *Transnational Mothering: a Source of Gender Conflicts in the Family*, «North Carolina Law Review», LXXXIX, 5 (2010), pp. 1825-1856.

⁴ A. Tarrius, *Les nouveaux Cosmopolites. Mobilité, identités, territoires*, Éditions de l’Aube, La Tour d’Aigues 2000.

⁵ Per quanto riguarda il caso italiano, il *Primo rapporto sugli immigrati in Italia* del dicembre 2007 segnalava che, al 01.01.2007 i permessi rilasciati per motivi di lavoro erano il 60, 6% del totale, mentre quelli per motivi familiari rappresentavano il 31,6%. Confrontando questi dati con quelli delle annualità successive risulta evidente un cambiamento delle dinamiche e motivazioni dei flussi migratori in ingresso. Fonte dati: Ministero dell’Interno, *1° Rapporto sugli immigrati in Italia*, Dicembre 2007, https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/15/0673_Rapporto_immigrazione_BARBAGLI.pdf

⁶ M. Ambrosini, *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 11-14.

⁷ I dati 2020 (anno che regista, ad onor del vero, anche un forte decremento e modifica delle caratteristiche dei flussi in entrata a causa dell’emergenza sanitaria) mostrano come il 58,5% dei permessi rilasciati a cittadini non comunitari fosse per ricongiungimento familiare. In ogni caso, anche considerando le annualità precedenti, i permessi per motivi familiari si riconfermano quelli con la maggior incidenza percentuale.

Fonte dati: Istat, *Report Cittadini non comunitari in Italia. Anni 202-2021*, 22 ottobre 2021, https://www.istat.it/it/files/2021/10/Cittadini-non-comunitari_2020_2021.pdf

⁸ Cfr. A. Sayad, *Le double absence. Des illusions de l’émigré aux souffrances de l’immigré* (1999), Seuil, Paris, tr. it., Ombre corte, Verona 2006/2008.

⁹ L. Zanfrini, *Dai “lavoratori ospiti” alle famiglie transnazionali. Com’è cambiato il posto della famiglia nei “migration studies”*, in E. Scabini – G. Rossi (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

¹⁰ *Ibi*, p.169.

La categoria della *transnazionalità* mette in luce la dimensione moltiplicatrice dell'esperienza migratoria: essa, infatti, non recide i legami familiari ed etnici, ma piuttosto chiama a confrontarsi con la compresenza di molteplici orizzonti culturali, appartenenze, memorie condivise e collettive, che oltrepassano i confini, con andamento bidirezionale. Ciò appare particolarmente evidente ampliando lo sguardo oltre la dimensione nucleare ed esplorando i significati legati alle relazioni che si instaurano entro la famiglia allargata e tra le diverse generazioni: «i migranti» infatti «sovvertono, a più livelli, le linee di separazione tra uno Stato di partenza e quello d'arrivo, tra il dentro e il fuori di una famiglia e delle generazioni che essa comprende»¹¹. Diviene allora possibile interrogarsi sul ruolo e sulle forme con cui si esprime uno specifico rapporto intergenerazionale, ovvero la *transnational grandparenthood*, la “nonnità transnazionale”: in che modo viene coltivato il rapporto tra la generazione più anziana e quelle più giovani nella migrazione? Che valore e ruolo assume la figura dei nonni per i nipoti che vivono in Paesi altri? Quali significati educativi ed esistenziali veicola tale legame?

In quanto focus di ricerca ad oggi poco esplorato in relazione al contesto italiano, appare significativo aprire prospettive di approfondimento in merito, alla luce del valore riconosciuto alla trasmissione delle radici, della memoria familiare¹² in generale; ma anche, nello specifico, al fine dell'accompagnamento nell'elaborazione di un'identità plurale integrata nelle giovani generazioni, fattore rilevante per promuoverne il benessere personale e socioculturale¹³.

La consegna intergenerazionale delle memorie, infatti, inserisce i più giovani entro la dimensione storica di cui sono parte, colmando la distanza che intercorre tra il loro vivere presente e ciò che li ha preceduti, il passato¹⁴: entro una prospettiva di complessità, che riconosce la compresenza di riferimenti culturali e appartenenze plurime, emerge però un ulteriore focus di riflessione che interpellia in egual modo la responsabilità intergenerazionale. Oltre a radicarsi entro l'eredità storica della propria famiglia e cultura d'origine, ai ragazzi con background migratorio è richiesto di iscriversi al contempo entro la memoria collettiva del contesto in cui si svolge il loro presente e, potenzialmente, la loro vita futura: solo avendo accesso ed intrecciando, negoziando e rinegoziando, integrando in modo continuo e originale riferimenti culturali e relazionali multipli, potranno elaborare una rappresentazione di sé equilibrata, non definitiva né radicale, ma capace di riconoscersi entro un senso di appartenenza plurale¹⁵. Un compito, una sfida che non può essere assegnata e delegata solo ai giovani e alle loro famiglie, ma che interpellia anche la dimensione comunitaria e la sua responsabilità educativa. Si apre allora uno spazio di riflessione sul ruolo che, in tal senso, può essere assunto dalla generazione anziana e dai rapporti intergenerazionali, in prospettiva interculturale, nella comunità locale. «Molto bene il fatto di conservare un'identità culturale, ma [gli anziani della comunità locale] possono dargli un pezzo di sentiero del posto in cui loro hanno scelto di stare, capito? Perché sono ragazzini che dietro, di sentieri, ne hanno due»: in questo modo, nel corso di un'intervista, è stata messa a fuoco l'importanza di coltivare la memoria, i rapporti personali e i legami comunitari, le appartenenze entro una prospettiva complessa, plurale, intergenerazionale e interculturale. La riflessione verrà infatti accompagnata, nel presente contributo, dalla voce di alcuni testimoni privilegiati: referenti di diversi servizi educativi, sociali (Servizio Sociale Territoriale) e di carattere religioso (Centro Culturale Islamico) della città di Brescia, che vivono nella quotidianità il rapporto con i ragazzi con background migratorio e ne accompagnano i percorsi di crescita, nonché i compiti che li caratterizzano. Il loro sguardo porta all'attenzione le nuove e rinnovate sfide educative che, in un contesto cittadino profondamente multiculturale e ormai da lungo tempo meta di percorsi migratori, possono essere messe a tema per immaginare e accompagnare percorsi di armonica elaborazione identitaria e di reale inclusione, cittadinanza.

¹¹ R. Cima, *Memorie mobile: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2017), pp. 37-53.

¹² A. Souralová, *Transnational grandchildhood: negotiating intergenerational grandchild–grandparent ties across borders*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLV, 13 (2019), pp. 2447-2467.

¹³ M. Brambilla – C. Manzi – C. Regalia, *Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell'immigrazione: il ruolo dei nonni*, «Rivista di Studi Familiari», 2 (2010), pp. 82-95.

¹⁴ M. Amadini, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, Editrice La Scuola, Brescia 2006, p. 149.

¹⁵ G.G. Valtolina, *Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità*, in G.G. Valtolina – A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multipli. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Fondazione ISMU, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 105-123.

1. Nonne, nonni e nipoti: memorie e legami, oltre i confini

Riflettere sui vissuti, in prospettiva intergenerazionale, delle giovani generazioni significa confrontarsi con la complessità, con esperienze estremamente variegate e specifiche. In primo luogo, non sempre i loro percorsi di vita sono caratterizzati dall'aver sperimentato la migrazione in prima persona. In molti casi, è essa stessa da considerarsi parte dell'eredità familiare: i *nuovi italiani* o le cosiddette *generazioni con il trattino* (espressioni per altro non neutre rispetto al tema identitario) spesso, per sottolineare appunto il proprio non riconoscersi nell'appellativo di "immigrati", rifiutano la definizione di "seconde" o "terze generazioni" (queste ultime, sebbene rappresentino ancora un fenomeno esordiente e poco studiato, difficile da intercettare nelle statistiche, sono già presenti anche nel contesto italiano, essendo la generazione dei figli dell'immigrazione composta già anche da persone in età adulta)¹⁶.

Diversa è invece l'esperienza di chi la migrazione l'ha vissuta in prima persona, dopo aver trascorso parte della propria infanzia, o addirittura della preadolescenza e adolescenza, nel Paese d'origine: anche in questo caso ci si affaccia su un ampio ventaglio di esperienze, quelle della "generazione 1.25"¹⁷ e così via¹⁸. In questa cornice caratterizzata da varie sfumature, si aprono poi ulteriori specificità: diversi sono i significati e le esperienze attribuiti alla separazione e al successivo ricongiungimento quando a migrare per prima è la madre piuttosto che il padre, così come molteplici possono essere le soluzioni sperimentate per l'affidamento e la cura, spesso in capo alla componente femminile della famiglia allargata, dei figli rimasti nel contesto d'origine e magari non sempre ricongiunti insieme ai fratelli e sorelle contemporaneamente¹⁹. Oppure ancora, l'esperienza dei minori che migrano soli, i MSNA, che non può essere assimilata, nelle sue caratteristiche, a nessun'altra forma di migrazione²⁰.

Sottolineare la molteplicità e specificità delle esperienze delle giovani generazioni con background migratorio risulta funzionale al prendere consapevolezza di come ognuno di questi vissuti si leghi a diverse e peculiari opportunità di vivere i rapporti intergenerazionali, con specifico riferimento alla figura dei nonni. Specificità che si arricchiscono poi ulteriormente se si considerano pratiche, stili educativi e significati propri dei singoli gruppi etnici²¹ e, ancora, le particolari necessità e intenzionalità familiari, fino ad arrivare all'unicità dei vissuti personali.

Questa complessità rappresenta un primo elemento emerso in modo ricorrente nelle interviste esplorative condotte nel contesto bresciano: nella maggior parte delle situazioni riportate, i ragazzi e le ragazze conoscono i loro nonni e hanno modo di incontrarli e coltivare la relazione con loro nei viaggi periodici (più o meno frequenti e durevoli in relazione alla distanza da percorrere e alla disponibilità economica della famiglia) compiuti nel Paese d'origine. Ci sono però anche situazioni, minoritarie, in cui i nipoti non hanno mai avuto occasione di conoscere personalmente queste figure oppure, dall'altro lato, esempi di ragazzi che hanno avuto modo di approfondire il rapporto con i nonni, perché affidati a loro durante la prima fase di migrazione dei genitori. Sembra in ogni caso che molti sperimentino una forma di continuità relazionale attraverso l'uso di strumenti di comunicazione e, in generale, i nonni vengono descritti come figure di cui i nipoti parlano spontaneamente, sebbene non frequentemente, e alle quali fanno riferimento anche in relazione ad episodi

¹⁶ M. Ambrosini – S. Pozzi, *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Centro Studi Medi, Genova 2018.

¹⁷ R.G. Rumbaut, *Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, «International Migration Review», XXXI, 4 (1997), pp. 923-960.

¹⁸ Sono così definite le esperienze che vanno dalla cosiddetta "generazione 1.25", ovvero i ragazzi giunti nel Paese d'immigrazione tra i 14 e i 18 anni, a chi ha vissuto la migrazione durante i primi anni dell'infanzia (la "generazione 1.75" o, nel caso di bambini nati all'estero ma giunti nel nuovo contesto di vita prima di aver compiuto 3 anni, si parla già di "generazione 2.0").

¹⁹ M. Ambrosini, *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, cit.

²⁰ A. Granata – E. Granata, *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 21-28.

²¹ V. Caggiano, *Il mio nonno preferito. Relazioni, stili e valore educativo. Uno studio comparativo internazionale*, «La Famiglia», LIII, 263 (2019), pp. 426-438.

della loro quotidianità: «ti dicono “Ho chiesto a mia nonna al telefono di pregare per me, di fare un’invocazione” [per un esame]. Sono piccole cose, ma sono presenti dentro i ragazzi».

I nonni, in quanto figure anziane, sono descritti come persone che svolgono una funzione di riferimento nelle famiglie, di memoria storica, nei confronti dei quali si nutrono affetto e rispetto, a volte in forma quasi idealizzata: come nel caso di due ragazze che «erano agitatissime, perché era la prima volta che rientravano [nel Paese d’origine] e avrebbero conosciuto di persona i loro nonni. [...] Non sapevano più cosa fare, non sapevano cosa aspettarsi, se avere paura...nel senso della riverenza». In tal senso, è stata condivisa una riflessione circa il fondamentale ruolo di mediazione svolto dalle figure genitoriali, sia in senso più ampio, nell’accesso ai significati culturali, sia per quanto riguarda nello specifico il rapporto con i nonni e la possibilità di sperimentarne la vicinanza affettiva.

Il ruolo di congiunzione delle figure genitoriali emerge anche in uno studio condotto da Brambilla, Manzi e Regalia sulle relazioni familiari e il benessere degli adolescenti di seconda generazione. Esso mette in luce diverse possibili rappresentazioni delle figure dei nonni e significati ad esse attribuiti: al fianco dei *nonni presenti*, seppur con diversa intensità, queste figure possono essere *idealizzate*, assunte a modelli e riferimento, pur in assenza di un reale legame, in risposta a un bisogno orientativo del nipote; infine, i *nonni* possono essere (*come*) *sconosciuti*, di cui i nipoti non hanno conoscenza, nemmeno in forma puramente narrativa entro la famiglia²². Tale cornice interpretativa risulta significativa al fine di mantenere uno sguardo problematizzante, riconoscendo la complessità dei possibili significati attribuibili alle connotazioni che la relazione intergenerazionale assume.

In rari casi, i nonni sono presenti insieme alla famiglia nucleare nel contesto di immigrazione. A tal proposito, i professionisti intervistati hanno messo in luce come, recentemente e con riferimento al contesto bresciano, i loro servizi si siano confrontati con la tendenza ad un aumento dei casi di ricongiungimento di figure anziane: questa dinamica mantiene comunque una portata minoritaria in termini assoluti e si lega a specifiche condizioni, come quelle di carattere sanitario, che la rendono necessaria. In generale, il ricongiungimento dei nonni, anche laddove sussistano i requisiti perché avvenga, si suppone non sia un percorso frequente e/o auspicabile, in virtù delle notevoli difficoltà che una persona anziana potrebbe sperimentare nel doversi inserire in un contesto culturale e sociale fortemente diverso da quello in cui ha trascorso tutta la propria vita: quando questo avviene per motivi obbligati, è stata messa in luce la sofferenza che spesso gli anziani esprimono; in altri casi, seppur formalmente presenti nel Paese di immigrazione, i nonni continuano a trascorrere lunghi periodi nel contesto d’origine.

Ad ogni modo, sembra che i ragazzi stessi non abbiano aspettative in tal senso: nei loro racconti i nonni rappresentano «un ponte, un collegamento preferenziale con il Paese di origine», piuttosto che una presenza che si auspica possa raggiungerli nel contesto di vita. Anche in caso di emergenze o difficoltà familiari, quando i genitori hanno bisogno di un supporto nella cura dei figli, accade piuttosto che siano i bambini a essere rimandati, più o meno temporaneamente, nel Paese d’origine e affidati alla famiglia allargata: i figli delle famiglie migranti, anche quando il nucleo è ricongiunto, sono infatti spesso più “mobili” dei loro coetanei, passando anche lunghi periodi lontani da uno o entrambi i genitori²³.

Questo carattere *mobile*, proprio della dinamica transnazionale, porta allora ad un’ultima riflessione: pur nella complessità, molteplicità e specificità delle esperienze intergenerazionali nella migrazione, sembra possibile affermare il valore imprescindibile, nella crescita delle giovani generazioni, del coltivare le radici, dell’accedere alle memorie. Memorie a loro volta «*mobili e porose*, disponibili a tracciare continuità, caratterizzate da presenze intermittenti e da sentimenti affettivi di compresenza»²⁴, come afferma Cima, fondamentali per l’auspicata elaborazione di un’identità a partire da appartenenze plurali, complesse, radicate.

2. Mettere radici nella comunità locale

²² M. Brambilla – C. Manzi – C. Regalia, *Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell’immigrazione*, cit.

²³ V. Mazzuccato – E. Dankyi – M. Poeze, *Mapping Transnational Networks of Care from a Multi-actor and Multi-sited Perspective*, in C. Bolzman – L. Bernardi – J.M. Le Goff. (a cura di), *Situating Children of Migrants across Borders and Origins. A Methodological Overview*, Springer Open, Dordrecht 2017, p.270.

²⁴ R. Cima, *Memorie mobile: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, cit., pp. 50-51.

Definendo il concetto di *bifocalità*, caratterizzante la transnazionalità, Vertovec mette in luce come esso si concretizzi nella compresenza, simultaneità e complementarità del *qui* e del *là* nell'esperienza quotidiana delle famiglie migranti²⁵. È allora interessante interrogarsi sui significati, forme, dimensioni sociali e culturali assunte dal *qui*, dal contesto di vita, in relazione all'esperienza delle giovani generazioni. Il senso di appartenenza alla cultura e alla comunità locali non può essere assunto, infatti, come un elemento certo per il solo fatto di essere cresciuti in un dato contesto: i disordini nelle *banlieue* francesi, i fenomeni di esclusione sociale e ghettizzazione, il comunitarismo dell'esperienza inglese ne sono forse gli esempi più conosciuti²⁶. Pensiamo anche al dibattito italiano, sempre attuale, sulla necessità di una riforma per il riconoscimento formale della cittadinanza, altro fattore che ha una forte implicazione in termini identitari. Ancor di più, pensiamo a tutte quelle forme di discriminazione, anche in presenza del riconoscimento dello status di cittadini, che le giovani generazioni vivono solo perché presentano tratti che ne rendono evidente il background migratorio²⁷. Questi esempi sottolineano come i percorsi di inclusione, ma anche di elaborazione del senso di appartenenza, non possano essere intesi come unidirezionali. Sono processi, al contrario, che richiamano ad una responsabilità reciproca, interpellando quindi anche la comunità locale entro cui i ragazzi vivono la propria quotidianità. Sentirsi parte di una dimensione collettiva, non solo acquisisce un valore in termini identitari, ma apre anche alla possibilità di assunzione di un ruolo attivo, responsabile nei confronti della comunità stessa: diventa insomma un'occasione per esercitare forme di cittadinanza attiva, sostanziale. Forme di partecipazione che affermano la propria presenza²⁸ nel *qui*.

Rifocalizzando lo sguardo sulla dimensione intergenerazionale si aprono spazi di riflessione sulla possibilità e necessità di assunzione di responsabilità educativa diffusa nella comunità locale e sui potenziali benefici di questa traiettoria. Nel contesto multiculturale bresciano, è stato possibile intercettare alcune esperienze in tal senso: si tratta di occasioni promosse dal lavoro di rete tra servizi e da una specifica intenzionalità progettuale, ma anche nate dalla semplice possibilità di avere accesso a spazi comunitari intergenerazionali e interculturali, dove le figure anziane assumono spontaneamente un ruolo di riferimento educativo. Non mancano inoltre forme di prossimità informale, come quella del falegname che apre la bottega ai bambini del suo condominio, aiutandoli nei compiti pomeridiani e rimanendo poi una figura educativa di riferimento per tutto il percorso di crescita, ma anche quella della vicina di casa con cui la famiglia ha un rapporto positivo e che i ragazzi ormai chiamano "nonna". Appellativo e ruolo educativo da intendere non in sostituzione a quello delle figure consanguinee, ma in termini estensivi, come forma di rispetto riconosciuta alle figure adulte e anziane vicine alla famiglia, in molte culture: «Perché come cultura, non puoi chiamare una persona adulta con il suo nome, è una mancanza di rispetto. Quindi il vicino di casa lo chiami zio o zia; se è anziano nonno o nonna».

I benefici testimoniati rispetto a tali esperienze sono molteplici e, soprattutto, reciproci: tanto per i ragazzi, che hanno la possibilità di sperimentare nuovi rapporti intergenerazionali e accedere alla memoria collettiva, quanto per gli anziani, che possono essere riconosciuti come figure significative, rispettate, ed evitare la solitudine. Non mancano le criticità: dalla diversità possono sorgere forme di reciproca incomprensione e i naturali scontri intergenerazionali possono essere acuti dai pregiudizi culturali, pregiudizi che vengono però decostruiti proprio nell'incontro e nella conoscenza personale.

Ancora una volta, i genitori giocano un ruolo fondamentale nella possibilità di accesso a simili esperienze: il timore che l'inserimento in un contesto che porta a confrontarsi e stringere legami con persone appartenenti ad un'altra cultura spinga i ragazzi a rifiutare la propria, è descritto come fattore che potrebbe impedire o limitare queste occasioni. Fondamentale è allora il fatto che queste esperienze interculturali intergenerazionali non vengano intese come sostitutive di quelle culturali, nel Paese d'origine o nella propria comunità etnica locale, ma come un'ulteriore possibilità, in quella prospettiva moltiplicatrice propria dell'esperienza migratoria.

²⁵ S. Vertovec, *Migrant transnationalism and modes of transformation*, «International migration review», XXXVIII, 3 (2004), pp. 970-1001.

²⁶ M. Wiewiora, *I disordini e le violenze nelle banlieues francesi: come comprenderli?*, «Metronomie», XVI, 34/35 (2007), pp. 127-142.

²⁷ M. Ambrosini – S. Pozzi, *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, cit., pp. 47-48.

²⁸ *Ibi*, p. 49.

3. Per concludere: quali sfide in prospettiva intergenerazionale?

L'identità di ogni persona è unica proprio perché complessa: Maalouf riflettendo sulla propria esperienza e sulla necessità di elaborare identità plurali, soprattutto in percorsi di vita migratori, asseriva che «ciascuna delle mie appartenenze mi unisce a un gran numero di persone; tuttavia, più le appartenenze che prendo in considerazione sono numerose, più la mia identità risulta specifica»²⁹. La sfida che si pone alle giovani generazioni è proprio quella della pluralità, del meticciamento tra diverse appartenenze culturali (tra cui anche quella “giovanile”, dei pari) entro contesti sempre più sfaccettati, non monolitici ma multculturali. In questa complessità, il compito che gli spetta è quello di trovare quell'intersezione unica e personale, che permetta di rispondere, seppur in modo mai definitivo, alla domanda *io chi sono?*

Questa sfida interpella non solo i giovani, ma anche la responsabilità intergenerazionale. I percorsi identitari chiedono di essere accompagnati: un primo compito che spetta alle generazioni adulte e anziane è proprio quello di sostenere i ragazzi nel radicarsi entro una storia plurale, consegnandogli significati e permettendo loro di riconoscerli e farli propri entro una sintesi personale. Se un ruolo che appare imprescindibile è quello di mediazione svolto dalle figure genitoriali, è vero anche che le famiglie non possono essere lasciate sole in questo complesso processo: è una sfida educativa che interpella un'intera comunità educante, fin dall'infanzia. Come reso infatti evidente dalle testimonianze di chi ogni giorno incontra i ragazzi, fondamentale è agire in ottica preventiva, prima che le frammentazioni culturali sperimentate dalla preadolescenza e adolescenza risultino laceranti per l'elaborazione identitaria.

Un'altra sfida spetta ai servizi e, in ultima istanza, a coloro che detengono una responsabilità decisionale. L'ormai radicata storia di immigrazione in Italia ha aperto e sta aprendo a nuove dinamiche demografiche, come l'invecchiamento della popolazione immigrata o l'arrivo di persone anziane che vivono specifici bisogni; oppure, non nuova, la necessità di curare i processi di inclusione delle diverse generazioni, di leggerli e affiancarli. Servono allora politiche e interventi locali attenti, contestualizzati, che si basino su analisi puntuali e muovano in ottica lungimirante, prevenendo condizioni di esclusione e sradicamento.

Nutrire le radici, infine, per accompagnare la crescita presente e il divenire dei ragazzi: le radici del *lì*, ma anche quelle del *qui*. Ecco allora l'importanza di immaginare e aprire ad occasioni comunitarie intergenerazionali ed interculturali, non solo derivanti da progettualità specifiche, ma anche e soprattutto creando le condizioni perché queste relazioni vengano coltivate nell'informalità e nella vicinanza. «Servono gli spazi, i posti e serve una dimensione informale molto più ampia» in cui questi incontri possano gemmare e divenire poi trasformativi proprio perché praticati quotidianamente³⁰: senza fare rumore, ma generando un cambiamento reale, profondo, radicato.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, Editrice La Scuola, Brescia 2006.
- Ambrosini M., *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Ambrosini M. – Pozzi S., *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Centro Studi Medi, Genova 2018.
- Bolzman C. – Bernardi L. – Le Goff. J.M. (a cura di), *Situating Children of Migrants across Borders and Origins. A Methodological Overview*, Springer Open, Dordrecht 2017.
- Brambilla M. – Manzi C. – Regalia C., *Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell'immigrazione: il ruolo dei nonni*, «Rivista di Studi Familiari», 2 (2010), pp. 82-95.
- Caggiano V., *Il mio nonno preferito. Relazioni, stili e valore educativo. Uno studio comparativo internazionale*, «La Famiglia», LIII, 263 (2019), pp. 426-438.

²⁹ A. Maalouf, *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza* (1998), tr. it., La Nave di Teseo, Milano 2021, p. 27.

³⁰ E. Manzini, *Politiche del quotidiano*, Edizioni di comunità, Roma 2018, p. 106.

- Cima R., *Memorie mobile: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2017), pp. 37-53.
- Granata A. – Granata E., *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Maalouf A., *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza* (1998), tr. it., La Nave di Teseo, Milano 2021.
- Manzini E., *Politiche del quotidiano*, Edizioni di comunità, Roma 2018.
- Parreñas R. S., *Transnational Mothering: a Source of Gender Conflicts in the Family*, «North Carolina Law Review», LXXXIX, 5 (2010), pp. 1825-1856.
- Pati L. (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa 2010.
- Rumbaut R.G., *Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, «International Migration Review», XXXI, 4 (1997), pp. 923-960.
- Sayad A., *Le double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* (1999), Seuil, Paris, tr. it., Ombre corte, Verona 2006/2008.
- Scabini E. - Rossi G. (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Souralová A., *Transnational grandchildhood: negotiating intergenerational grandchild–grandparent ties across borders*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLV, 13 (2019), pp. 2447-2467.
- Tarrius A., *Les nouveaux Cosmopolites. Mobilité, identités, territoires*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues 2000.
- Valtolina G.G. – Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multipli. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Fondazione ISMU, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Vertovec S., *Migrant transnationalism and modes of transformation*, «International migration review», XXXVIII, 3 (2004), pp. 970-1001.
- Wieviorka M., *I disordini e le violenze nelle banlieues francesi: come comprenderli?*, «Metronomie», XVI, 34/35 (2007), pp. 127-142.

La parità di genere oggi per un futuro sostenibile

Francesca Dello Preite

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze
e-mail: francesca.dellopreite@unifi.it

Abstract: Il presente contributo intende sviluppare una riflessione critica attorno alle resistenze e alle difficoltà che tutt'oggi ostacolano la piena attuazione dell'educazione di genere nel nostro Paese ritardando così l'affermarsi di una cultura plurale e inclusiva divenuta fondamentale per promuovere, a livello globale, «lo sviluppo sostenibile [...] in maniera equilibrata e interconnessa». Un provvedimento che appare urgente per superare lo stallo in cui ci troviamo riguarda la formazione iniziale e continua del personale educativo e scolastico attorno alle questioni di genere. Tale formazione può accompagnare educatori, educatrici e insegnanti a prendere consapevolezza della presenza e del funzionamento degli stereotipi sessisti e ad acquisire strumenti educativi e didattici per progettare percorsi di insegnamento-apprendimento *gender-sensitive* e *gender-oriented*.

This paper aims to develop a critical reflection about the opposition and difficulties that even now hinder the full implementation of gender education in our country delaying the achievement of a plural and inclusive culture which has become fundamental to promote a “sustainable development [...] in a balanced and interconnected way” worldwide. A measure that appears urgent to overcome the stalemate in which we find ourselves concerns the initial and continuing training of educational staff on gender issues. This training can help educators and teachers to become aware of the presence and functioning of sexist stereotypes and to acquire didactic tools to design gender-sensitive and gender-oriented teaching-learning courses.

Parole chiave: Genere, parità, equità, educazione, formazione degli insegnanti

Keyword: *Gender, equality, equity, education, teacher training*

1. Il lungo e faticoso viaggio verso la parità di genere. Quanto dista ancora la meta?

Partendo dal presupposto secondo cui il presente affonda le sue radici nel passato, per leggere e interpretare i progressi finora compiuti nel campo della parità di genere è imprescindibile fare riferimento alla lunga storia sociale durante la quale l'universo femminile e l'universo maschile sono stati culturalmente plasmati secondo una logica dicotomica e disgiuntiva¹ che ha portato, senza soluzione di continuità, alla formazione di due sistemi antropologici separati e antitetici, posizionati su livelli gerarchi asimmetrici che sono stati riprodotti, sia da parte degli uomini che delle donne, mediante pratiche educative, culturali e politiche che ne hanno, di fatto, legittimato l'esistenza². All'interno di questo processo di categorizzazione, il genere maschile ha trovato le condizioni bio-psico-sociali per affermarsi come modello dominante³ e per imporsi, attraverso le stringenti regole del patriarcato, in ogni ambito della vita sociale. L'archetipo maschile è divenuto, quindi, il principio ispiratore di qualsivoglia prodotto e congegno culturale. Saperi, lingua, linguaggio, norme, pratiche e

¹ F. Pinto Minerva, *Corpi feriti. La violenza sulle donne*, in A. Cagnolati - F. Pinto Minerva - S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013, p. 10.

² Cfr. S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.

³ G. Burgio, *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 314.

comportamenti, forgiati in ottica androcentrica, sono stati per secoli al centro dell’agire umano contrappponendosi a qualsiasi altra forma di espressione che ne potesse mettere in discussione il primato. Questo è stato uno dei principali meccanismi che ha reso le cosiddette “culture altre” (tra cui quella femminile) invisibili e marginali, escludendole dal dibattito pubblico e da ogni consenso decisionale che ne potesse avvalorare l’importanza.

La messa in discussione del patriarcato può essere considerata una “conquista” piuttosto recente. Avviata poco più di un secolo fa in Occidente, è giunta ad interessare attivamente il nostro Paese solo negli anni Settanta del ‘900, in particolare, con il neofemminismo, movimento politico-culturale grazie al quale le donne dettero inizio ad una rilettura critica della propria condizione di subalternità e rivendicarono pubblicamente il diritto all’autodeterminazione come forma di emancipazione e di affrancamento dal “dominio maschile”⁴. È in questo periodo storico, foriero di nuove istanze e di forti denunce nei confronti della cultura tradizionale, che le donne (ma non solo) presero consapevolezza della propria alterità assumendo il “pensiero della differenza”⁵ come dispositivo culturale, politico e pedagogico per “parlare di sé” dando spessore e autorevolezza a quei bisogni e a quei desideri che, fino ad allora, erano rimasti relegati all’ambito privato. Come sostiene Simonetta Olivieri:

Negli anni Settanta i collettivi femministi hanno adottato la pratica dell’“autocoscienza” come momento di riflessione e d’iniziazione, lavorando all’elaborazione delle difficoltà che le donne incontravano all’interno di famiglie autoritarie [...], nei rapporti con i *partners* che si rivelavano improntati alla sottomissione [...], nella società costruita su leggi scritte e non scritte e basata su norme di costume, che negavano condizioni paritarie nella formazione e nel lavoro⁶.

Il neofemminismo con le sue manifestazioni di massa e i suoi slogan di contestazione, volti a dare un’identità politica anche a ciò che era ritenuto personale, ha fatto da spartiacque tra una cultura intrisa di autoritarismo e una cultura innervata dai principi della parità, ponendo così le premesse per restituire libertà di pensiero, di espressione e di azione a quei gruppi sociali collocati nel cono d’ombra del potere patriarcale. Uscire dalla subalternità ha significato, per le donne, acquisire padronanza di sé, fiducia nelle proprie capacità e spinta ad autodeterminarsi come soggetto attivo all’interno di una società che, per la prima volta, si schierava dalla parte della democrazia.

Ma cosa è accaduto nei cinquant’anni che sono intercorsi fra il *Second Wave Feminism* e il momento attuale? I principi della parità e della non discriminazione sono diventati dei diritti sostanziali o si configurano tutt’oggi come prerogative disattese e, quindi, ancora da raggiungere?

Nonostante nelle ultime decadi il genere femminile abbia fatto indiscutibili passi avanti in ogni ambito – da quello formativo a quello lavorativo fino a quello politico – gli studi e le analisi di settore rimarcano la non sufficienza degli sforzi compiuti e il conseguimento di risultati ben lontani dalle aspettative auspicate.

Prendendo come riferimento il *Gender Equality Index*, Report che l’*European Institute for Gender Equality* (EIGE)⁷ redige annualmente, e attingendo ai dati contenuti nell’edizione del 2021, si evince che in Europa la parità tra donne e uomini stia migliorando ma molto lentamente. I dati mostrano che l’indice complessivo di parità è cresciuto di appena 0.6 punti rispetto all’anno precedente (2020) raggiungendo, a livello europeo, 68 punti sui 100 attesi. Il Report sottolinea inoltre che dal 2010 ad oggi il trend di miglioramento è salito di appena 4.9 punti segnando una crescita che, proiettata nel futuro, indica che ci vorranno circa tre generazioni per raggiungere la piena parità fra uomini e donne⁸. Anche il fenomeno della pandemia da Covid-19 ha innescato ripercussioni su tale processo e questo non solo rallentandone l’andamento ma, soprattutto, mettendo a rischio tutto quello che è stato raggiunto a partire dal 2010. Entrando nell’analisi dei “domini” attraverso cui l’EIGE valuta l’andamento dei cambiamenti in atto (*work, money, knowledge, time, power, health*), viene

⁴ Cfr. P. Bourdieu, *Il dominio maschile* (1998), tr. it. di A. Serra, Feltrinelli, Milano 1998.

⁵ Cfr. F. Héritier, *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, tr. it. di B. Fiore, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁶ S. Olivieri, *Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento*, in Ead. (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 2019, p. 34.

⁷ Cfr. EIGE, *Gender Equality Index 2021. Health*, <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2021-health>, ultima consultazione 20/5/2022.

⁸ *Ibi*, p. 23.

messo in risalto che le maggiori disuguaglianze di genere si riscontrano nel “dominio del potere” (*power*), nonostante il medesimo abbia registrato il più consistente avanzamento annuale e decennale grazie alla crescente partecipazione delle donne ai luoghi decisionali sia di carattere economico che politico. Segue, con 62.7 punti, il “dominio della “conoscenza” (*knowledge*) la cui lentezza di progressione è data in particolar modo dalla segregazione formativa che caratterizza fortemente alcuni campi di studio creando disequilibri nella distribuzione di studentesse e studenti tra ambiti umanistici e della cura (a prevalenza femminile) e discipline STEM (a prevalenza maschile). Il “dominio del tempo” (*time*), fermo a 65.7 punti, segna invece una regressione di 0.3 punti rispetto al 2010⁹. Le disuguaglianze registrate in questo dominio afferiscono al diverso tempo che donne e uomini dedicano alle attività non retribuite legate, principalmente, ai compiti domestici e alla cura dei familiari, in cui vediamo che la componente femminile trascorre molte più ore alla settimana ad accudire i figli e la casa, sottraendo tempo e spazio al proprio lavoro retribuito e alla cura di sé. Tale problematica è più accentuata là dove i servizi per la prima infanzia, per le persone anziane e/o con disabilità scarseggiano. È un dato ormai consolidato che la congrua presenza di questi servizi sul territorio, oltre a migliorare la qualità della vita dei rispettivi destinatari, conferisce alle donne una maggiore sicurezza in ambito lavorativo e un minor sovraccarico nella gestione dei tempi e dei carichi familiari. Per quanto riguarda il “dominio del lavoro” (*work*) notiamo che – pur ottenendo il terzo punteggio più elevato pari a 71.6 punti – esso continua a mostrare profonde disuguaglianze nella distribuzione di donne e di uomini nei diversi settori economici, nelle occupazioni e nei processi di progressione di carriera (segregazione orizzontale e verticale) situazione che proietta i suoi effetti anche sul fenomeno del *gender pay gap*, ovvero, la differenza stipendiale che sussiste tra uomini e donne (a vantaggio dei primi) pur ricoprendo i medesimi incarichi e le medesime responsabilità. Il “dominio del reddito” (*money*) con 82.4 punti segna solo un lieve miglioramento rispetto al 2020 (0.9 punti) e al 2010 (3,3 punti). La pandemia ha sicuramente inciso sui risultati ottenuti. Infatti, come si legge nel Report, il Covid-19 ha peggiorato la situazione economica delle donne soprattutto a causa della loro sovrappresentazione in quei settori economici maggiormente colpiti dalla crisi pandemica, dove è aumentato il rischio di perdere il posto o di vedersi ridurre l’orario di lavoro. Nella prima metà del 2020, le più colpite sono state le donne con un’età compresa tra i 15 e i 24 anni, impiegate negli ambiti della vendita al dettaglio, dell’intrattenimento, dell’ospitalità e dell’arte¹⁰. Da sottolineare poi che la chiusura delle scuole e dei servizi per la prima infanzia ha ulteriormente abbassato le possibilità occupazionali dei genitori, e nello specifico delle madri, e ha aumentato il rischio di povertà per le famiglie con figli a carico. Il punteggio più alto, pari a 87.7 punti, corrisponde al “dominio della salute” (*health*) a cui, tra l’altro, il *Gender Equality Index 2021*, ha riservato un approfondimento specifico proprio in relazione all’emergenza sanitaria. All’interno di questo dominio, le donne tendono comunque a registrare uno stato di salute peggiore rispetto agli uomini. Nei 27 Stati membri dell’UE, percepiscono la propria salute come buona o molto buona il 66% delle donne contro il 71% degli uomini. Anche in questo dominio le disuguaglianze sono molteplici. Tra le tante si legge, infatti, che:

In all age groups, health limitations tend to have a greater effect on the activities of daily living in women than in men. The greater likelihood of women experiencing poor health also manifests in data on healthy life years. Women and men in the EU can expect to be in good health until 65 and 64 years of age, respectively. However, as women tend to live longer, more of their life is spent in poor health – an average of 19 years, compared with 14 years for men¹¹.

Le analisi presentate dall’EIGE non sono le uniche a sottolineare il *gap* e le persistenti disuguaglianze che permangono fra i generi. Tra le molteplici riprove possiamo fare riferimento al dossier *Progress on the Sustainable Development Goals. The gender snapshot 2021*¹² pubblicato nel 2021 dall’Agenzia delle Nazioni Unite per l’empowerment delle donne – *UN Women*, che analizza i 17 Obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030¹³ attraverso la categoria della parità di genere. Anche in questo studio viene messa in risalto

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibi*, p. 40.

¹¹ *Ibi*, p. 16.

¹² UN WOMEN, *Progress on the Sustainable Development Goals. The gender snapshot 2021*, New York 2021.

¹³ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile*, New York, 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, ultima consultazione 22/5/2022.

la forte incidenza che il Covid-19 ha avuto sulla vita delle donne soprattutto nei paesi economicamente meno avanzati. Nel 2020 il numero delle occupate è calato di 54 milioni e 45 milioni di donne hanno lasciato del tutto il mercato del lavoro. L'occupazione femminile è così diminuita globalmente del 4.2% rispetto al 3% di quella maschile. Un altro elemento critico si è registrato con la chiusura delle scuole. Questo provvedimento, preso per evitare la diffusione del virus, ha di fatto accresciuto l'esclusione delle ragazze dall'istruzione e aumentato il numero delle ragazze NEET (*Not in Education, Employment or Training*). È inoltre salito il rischio di esposizione alla violenza così come si è registrato un innalzamento del lavoro minorile delle bambine, dei matrimoni forzati, delle mutilazioni genitali femminili e delle gravidanze precoci. Un altro dato preoccupante ha riguardato le donne migranti che, oltre a ricoprire il 20% del lavoro forzato, sono state le principali vittime di violenze: nel 2020 circa il 53% delle donne che hanno viaggiato lungo la rotta balcanica e nel Mediterraneo ha dichiarato di aver assistito o di aver subito violenze rispetto al 19% degli uomini. Infine, per quanto riguarda le posizioni apicali, il Report attesta che nel 2021 le donne presenti nelle sedi parlamentari nazionali erano circa un quarto e nei governi locali un terzo, mentre, nel 2019, solo il 28% dei posti manageriali era ricoperto dal genere femminile¹⁴. Nel Dossier si possono rintracciare una serie di sollecitazioni che guardano al futuro. Si avvalora, infatti, la necessità di porre le bambine, le ragazze e le donne in prima linea nella ripresa dalla pandemia e nelle azioni volte a sostenere i 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 e questo sia attraverso politiche a favore del genere femminile sia mediante lo stanziamento di fondi per re-integrare le donne nel mondo del lavoro, aumentarne la presenza nelle professioni politiche e manageriali e per agevolare le ragazze nella scelta degli studi e dei settori STEM. Ciò non può prescindere da una serie di investimenti destinati all'economia della cura e alle infrastrutture sociali che diventano una condizione ineludibile per creare il 40-60% in più di posti di lavoro.

2. Misure e strategie per l'equità e le pari opportunità. Cosa si sta facendo in Italia?

Le istanze avanzate a livello internazionale non hanno tardato ad interessare anche il nostro Paese che nel campo della parità di genere non gode affatto di "ottima salute"¹⁵. Sul fronte legislativo negli ultimi anni l'attenzione è stata rivolta, in particolare, all'ambito lavorativo con una serie di atti indirizzati a riconoscere l'equiparazione dei diritti tra uomini e donne e una maggiore tutela delle donne lavoratrici che, ancora troppo spesso, si trovano costrette a firmare dimissioni in bianco e a ritirarsi dal lavoro con la nascita dei figli. Un altro filone di interventi è stato rivolto all'attuazione dell'articolo 51 della Costituzione secondo cui «Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche eletive in condizioni di egualianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini». In questo caso è d'obbligo ricordare la Legge n. 102 del 2011, la cosiddetta Legge "Golfo-Mosca", che nell'arco di 10 anni è riuscita ad elevare la componente di genere femminile nei consigli di amministrazione portandola dal 7% del 2011 al 41% del 2021¹⁶. Infine, va sottolineata l'attenzione indirizzata alle misure per contrastare la violenza contro le donne che, con la Legge n. 69 del 2019, conosciuta anche come "Codice rosso", hanno mirato a tre obiettivi prioritari: prevenire i reati, punire i colpevoli e proteggere le vittime¹⁷.

Sebbene queste evidenze normative diano il riscontro che qualcosa in Italia si stia muovendo, qui preme ragionare anche su un altro versante, ossia, quello educativo aprendo una serie di riflessioni su quanto sia accaduto e accada all'interno delle istituzioni e delle agenzie che si occupano di accompagnare e implementare i processi trasformativi umani e sociali. Pertanto, ci si chiede: che ruolo ricopre l'educazione di genere

¹⁴ UN WOMEN, *Progress on the Sustainable Development Goals*, cit., p. 11.

¹⁵ All'interno del *Gender Equality Index 2021* l'Italia ha ottenuto 63.5 punti su 100 registrando un punteggio globale che, rispetto alla media UE, risulta inferiore di 4.4 punti.

¹⁶ CONSOB, *Report on corporate governance of Italian listed companies*, Roma 2021, <https://www.consob.it/documents/46180/46181/rcg2021.pdf/47b754d2-16e3-4c3e-8ea1-5add239444e0>, ultima consultazione 21/5/2022.

¹⁷ Per quanto riguarda i principali interventi legislativi attuati in Italia negli ultimi anni si rimanda alla sintesi contenuta nel documento *Parità di genere*, pubblicato il 10 febbraio 2022 dalla Camera dei deputati. Servizio Studi. XVIII Legislatura, https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105539.pdf?_1653138225978, ultima consultazione 21/5/2022.

all'interno dei diversi curricoli formativi? E se presente, come si esplica sul piano delle prassi educative in modo da incentivare apprendimenti non stereotipati e relazioni intergenere basate sul rispetto delle differenze? Che tipo di formazione possiedono gli educatori, le educatrici, gli/le docenti a livello pedagogico, disciplinare e didattico per promuovere quotidianamente un pensiero non dogmatico, capace di riconoscere la valenza positiva delle pluralità e dell'unicità di ciascun soggetto?

Benché il nostro Paese si sia impegnato più volte, anche in campo internazionale, ad osteggiare ogni forma di discriminazione basata sul genere – si pensi a titolo esemplificativo alla Convenzione di Istanbul ratificata con la Legge n. 77 del 2013 – sul piano fattuale i provvedimenti adottati non sono stati completamente all'altezza di scalfire lo *status quo* trasformando le “buone” intenzioni in traguardi sostanziali. A conferma di quanto qui affermato, si prendano in considerazione tre interventi ministeriali con le rispettive ricadute sia sull'opinione pubblica che sulla vita scolastica. In primo luogo ci si riferisce a quanto espresso dall'art. 1, com. 16 della Legge n. 107 del 2015, in cui il legislatore dichiarava che:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93¹⁸.

Questo comma, al momento della pubblicazione, anziché rivelarsi un input decisivo per il cambiamento, ha sollevato un forte diniego da parte delle associazioni e dei gruppi schierati contro la cosiddetta “teoria del gender” e contro ogni iniziativa scolastica che sottraesse alla famiglia il privilegio di educare i propri figli al genere e alla sessualità¹⁹. Il clamore fu così acceso che il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione emise in risposta la Nota MIUR n. 1972 del 1 settembre 2015 per chiarire che gli intenti del Ministero non erano quelli di trasmettere ideologie di qualsivoglia natura, bensì di sviluppare una piena consapevolezza verso i diritti-doveri della persona e l'apprendimento delle competenze chiave di Cittadinanza. In tale direzione, il testo ribadiva che l'educazione contro ogni tipo di discriminazione e la promozione del rispetto delle differenze si configurano come obiettivi imprescindibili a cui la scuola deve tendere. Purtroppo, ancora oggi, le “sentinelle” non esitano a sollevare polemiche e resistenze là dove si cerchi di promuovere progetti tesi a scardinare forme di pensiero sessista.

Il secondo intervento ministeriale che si vuole richiamare riguarda il “Piano nazionale per l'educazione al rispetto” presentato il 27 ottobre 2017 dall'allora Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Valeria Fedeli. In tale occasione la Ministra dichiarò che

Con il Piano mettiamo a disposizione delle scuole risorse e strumenti operativi specifici, pensati come l'avvio di un percorso che si prolungherà nel tempo per accompagnare quel cambiamento positivo della società che la scuola può contribuire a realizzare. Al di fuori di ogni approccio ideologico, è importante sottolinearlo, ma solo volendo realizzare la Costituzione, dare attuazione a leggi dello Stato, far crescere bambine e bambini, ragazze e ragazzi condividendo fondamentali valori umani e di convivenza civile²⁰.

Il Piano nazionale, dal punto di vista formale, possedeva (e possiede) tutte le premesse per avviare un'ampia diffusione e una concreta applicazione del principio della parità nei piani educativi e formativi di ogni ordine e grado di scuola. Infatti, ne costituivano parte integrante:

- un finanziamento di 8,9 milioni di euro da destinare a progetti e iniziative per l'educazione al rispetto e per la formazione delle e degli insegnanti;

¹⁸ Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, ultima consultazione 24/5/2022.

¹⁹ Cfr. M. Marzano, *Papà, mamma e gender*, Utet, Novara 2015.

²⁰ Cfr. MIUR, *Scuola, Fedeli: “Al via il Piano nazionale per l'educazione al rispetto”. Dieci azioni per contrastare disuguaglianze e discriminazioni*, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-fedeli-al-via-il-piano-nazionale-per-l-educazione-al-rispetto->, ultima consultazione 22/5/2022.

- le “Linee guida nazionali” per l’attuazione del comma 16 della Legge 107 del 2015 contenenti indicazioni educative e didattiche per la promozione dell’educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere;
- le “Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo”, previste dalla Legge n. 71 del 2017, pensate come strumento flessibile e aggiornabile per rispondere alle sfide pedagogiche legate all’evoluzione delle nuove tecnologie;
- il rafforzamento degli “Osservatori” attivi presso il MIUR sui temi dell’inclusione, dell’integrazione per l’attivazione di iniziative sui temi della parità fra i sessi e della violenza di genere;
- il lancio del nuovo “Patto di corresponsabilità educativa” per rafforzare la relazione tra scuola e famiglie;
- la distribuzione a tutta la popolazione studentesca della Costituzione;
- l’apertura del portale www.noisiamopari.it da utilizzare come repository dei materiali e delle proposte didattiche;
- una campagna social con l’hashtag #Rispettaledifferenze per sensibilizzare e rendere noti, in larga scala, gli obiettivi e i traguardi del Piano.

Ad oggi, però, quali siano effettivamente i risultati conseguiti dal Piano è piuttosto difficile capirlo, soprattutto, per l’assenza di report e di documenti che ne diano un riscontro ufficiale. Un utile riferimento può essere tratto da un’indagine esplorativa condotta nel 2018 da Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti e Sara Marini. Le Studiose hanno preso in esame un campione di 100 PTOF di istituti comprensivi distribuiti sul territorio nazionale, al fine «di rintracciare quanto i suggerimenti [...] alla promozione dei principi delle pari opportunità e dell’educazione al rispetto presenti nelle Linee guida trovassero un rispecchiamento nel lessico utilizzato per redigere il PTOF»²¹.

I risultati ottenuti, pur non essendo generalizzabili, rilevano che parole chiave come “pari opportunità”, “violenza” e “discriminazione” hanno una bassa distribuzione all’interno del corpus. Infatti

Se la parola ‘discriminazione’, tra le tre la più frequente con 157 occorrenze, è presente nei PTOF di tutte le cinque aree geografiche e nella maggior parte dei documenti esaminati, lo stesso non avviene nel caso di ‘pari opportunità’ e ‘violenza’. La prima occorre 117 volte nel corpus, ma solo 15 nei documenti provenienti dalle 20 scuole o istituti collocati nel Centro Italia; laddove la parola ‘violenza’ occorre 69 volte, ma mai nei PTOF di scuole del Nord Est e solo 10 in quelle del Centro²².

Come termine di paragone basti pensare che, nella medesima indagine, la parola “scuola” ha riscontrato 23.399 occorrenze, la parola “alunno” 13.578 mentre la parola “classe” 10.587.

Infine, il terzo intervento ministeriale da attenzionare riguarda l’introduzione nei curricoli scolastici dell’Educazione civica, disciplina trasversale rivolta a tutti i gradi di scuola con l’intento di formare cittadini e cittadine responsabili. Come dichiara l’articolo n. 1

1. L’educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.
2. L’educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell’Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona²³.

²¹ G. Szpunar - P. Sposetti - S. Marini, *Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), p. 408.

²² *Ibidem*.

²³ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>, ultima consultazione 24/5/2022.

Sia nella Legge istitutiva sia nelle relative Linee guida²⁴ mancano esplicativi riferimenti allo sviluppo di un'identità e di una cultura di genere capaci di valorizzare le differenze e di contrastare le molteplici discriminazioni a sfondo sessista. Fa eccezione quanto brevemente scritto nell'Allegato B in riferimento alle competenze attese al termine del primo ciclo d'istruzione dove si afferma che l'alunno deve essere «consapevole che i principi di solidarietà, *uguaglianza e rispetto della diversità* sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile»²⁵. Pensando alla lentezza con cui fino ad oggi i processi educativi sono riusciti a promuovere la parità tra i sessi, l'Educazione civica poteva divenire concretamente una spinta decisiva per l'innovazione auspicata, richiamando le comunità educanti a inserire nei propri PTOF finalità e obiettivi rivolti a sviluppare nei e nelle giovani un pensiero inclusivo, un linguaggio non sessista e relazioni intergenere basate sull'alleanza e sul reciproco rispetto in vista di colmare quei *gap* che ancora ci separano dal pieno perseguitamento dell'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030.

3. La formazione del personale educativo e scolastico come volano per un cambiamento *gender oriented*

In questa ultima parte, si intende avanzare una riflessione sulle competenze pedagogiche che possono sostenere educatori, educatrici e insegnanti nella progettazione e nella conduzione di attività in grado di decostruire gli stereotipi e i pregiudizi sessisti presenti nella cultura dominante e implementare una educazione paritaria che valorizzi, allo stesso tempo, l'unicità e le differenze di ciascuna persona.

Nel luglio 2021, in conformità alle indicazioni internazionali ed europee sulla *Gender Equality*, il Governo italiano ha sottoscritto la *Strategia Nazionale per la parità di genere* che, come dichiara lo stesso documento, rappresenta «la prima nella nostra storia e viene redatta per dare al Paese una prospettiva chiara e un percorso certo verso la parità di genere e le pari opportunità, per tracciare con nitidezza un sistema di azioni politiche integrate in cui troveranno vita iniziative concrete, definite e misurabili»²⁶. Nella sezione dedicata alle misure previste per il raggiungimento degli obiettivi, ed in particolare in corrispondenza della priorità strategica dedicata alle “Competenze”, il testo declina una serie di iniziative (ben 18 punti) da mettere in campo all'interno dei contesti educativi, scolastici e universitari per dare compimento alla Strategia. Esclusivamente per ragioni di sintesi, ci si sofferma sull'iniziativa rivolta alla formazione dei/delle docenti che prevede l'introduzione «di corsi di aggiornamento obbligatori», per gli/le insegnanti delle scuole pubbliche e private di ogni ordine e grado per «promuovere il riconoscimento e la correzione degli stereotipi di genere nel comportamento degli insegnanti e [dare] strumenti concreti per promuovere [...] la considerazione delle discipline ad alta segregazione di genere da parte delle studentesse [...] e degli studenti»²⁷.

Configurandosi come strumento di indirizzo politico, di fatto, la Strategia non entra nel merito dei contenuti, delle modalità e dei tempi della formazione. Proprio per questo, appare rilevante compiere una analisi in tale direzione al fine mettere a fuoco alcune delle dimensioni pedagogiche indispensabili per sostenere i processi *tras-formativi* attesi.

Senza alcuna pretesa di esaustività, si propone un focus relativo a quattro competenze trasversali che, congiuntamente ad altre, la letteratura scientifica identifica come essenziali per la formazione di professionisti e professioniste dell'educazione²⁸ in grado di promuovere percorsi d'apprendimento generativi di *hard e soft skills* attraverso cui le allieve e gli allievi possano prepararsi (singolarmente e collettivamente) ad affrontare il futuro in modo creativo, innovativo, riflessivo e sostenibile. Adottando il genere come categoria interpretativa, le competenze a cui si intende fare riferimento sono:

²⁴ D.M. del 22 giugno 2020, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92., https://www.istruzione.it/educazione_civica/norme.html, ultima consultazione 24/5/2022.

²⁵ MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, documento reperibile al seguente link: https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf, ultima consultazione 22/5/2022.

²⁶ Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le Pari Opportunità, *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, luglio 2021.

²⁷ *Ibi*, p. 26.

²⁸ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.

- a. La *competenza riflessiva*: questa prima dimensione costituisce l'*habitus* mediante cui educatori, educatrici e insegnanti possono ri-leggere in chiave critica il proprio agire professionale mettendo in discussione le convinzioni, le credenze e le aspettative che lo fondono e lo orientano, affinché gli stereotipi e i pregiudizi di genere (che albergano in ciascuno di noi) non restino nascosti nel cono d'ombra dell'implicito ma diventino oggetto di una azione ermeneutica attraverso cui sradicare le idee e i comportamenti sessisti e promuovere un sapere, un saper fare e un saper essere in costante dialogo con le alterità²⁹. In secondo luogo, considerando la competenza riflessiva come capacità di «*rispecchiarsi in qualcosa*», ovvero, di «*influire direttamente su qualcosa o qualcuno*»³⁰, essa costituisce un efficace dispositivo per scardinare le vecchie logiche di potere tra i generi e farsi promotori di modelli identitari e relazionali basati sull'equità e sulla parità tra i soggetti.
- b. La *competenza comunicativo-relazionale*: questa capacità, unitamente alla precedente, attiene al saper orientare allieve e allievi a conoscere il mondo non solo dal proprio punto di vista ma anche da quello «delle altre persone, in particolare dal punto di vista di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come oggetti»³¹ al fine di sviluppare relazioni interpersonali capaci di accogliere le differenze secondo la logica dell'*et et* piuttosto che dell'*out out*. Essa, quindi, è funzionale a tessere rapporti intergeneri fondati sul rispetto reciproco che, andando ben oltre il concetto di tolleranza, si fa interprete di legami autentici basati sulla valorizzazione dell'altro/a da sé a partire dalle specificità e dalle differenze che lo/la caratterizzano.
- c. La *competenza progettuale gender-oriented*: rivisitata in ottica di genere, la competenza progettuale pone le premesse per promuovere un'offerta formativa (e conseguentemente una didattica) basata sui principi delle pari opportunità e dell'inclusione, il che significa ideare percorsi educativi attraverso cui allieve ed allievi, senza subire alcuna forma di discriminazione, possano sviluppare equamente le proprie attitudini, abilità, aspirazioni in tutti i campi disciplinari e raggiungere risultati che siano la piena espressione del proprio potenziale formativo. Prevedendo intenzionalmente obiettivi, contenuti, metodi, strategie e valutazioni *gender-oriented* (da rimodulare se necessario in corso d'opera) la progettualità si pone come un efficace processo per contrastare quel «curricolo nascosto»³² che le/i professioniste/i dell'educazione spesso inconsapevolmente riproducono mediante il linguaggio non verbale, lo sguardo, il tono della voce e tutti quei messaggi che, nonostante possano apparire neutri, nascondono profonde dissimmetrie semantiche. Pertanto, costruire unità di apprendimento ponendo al centro saperi ri-formulati secondo la categoria della complessità capace, da una parte, di ridurre il processo di iper-semplificazione delle conoscenze³³ e, dall'altra, di dare valore e visibilità sia ai saperi femminili che maschili – favorisce la crescita di competenze utili per affrontare i molteplici contesti di realtà mediante un approccio euristico, esplorativo e critico.
- d. La *competenza didattico-metodologica*: in continuità con quanto finora detto, questa dimensione si riferisce al saper allestire e animare ambienti di apprendimento e di socializzazione in cui bambini/e e ragazzi/e, in prima persona e in relazione con le altre e gli altri, possano imparare a «costruire e disfare» il genere³⁴ mediante attività disciplinari e interdisciplinari supportate da metodi e strategie basati sulla scoperta, la sperimentazione, il *problem-solving*, il dialogo e il confronto³⁵. Riprendendo il pensiero pedagogico di John Dewey, gli ambienti educativi e scolastici possono garantire un effettivo progresso sociale solo e soltanto nella misura in cui diventino «una comunità in miniatura, una società embrionale» all'interno della quale tutti e tutte abbiano l'opportunità di vivere direttamente esperienze di democrazia³⁶.

²⁹ Cfr. M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

³⁰ V. Boffo, *L'insegnante riflessivo: tra teoria e prassi*, in S. Olivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa 2012, pp. 46-47.

³¹ M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, tr. it., il Mulino, Bologna 2012, p. 28.

³² R. Ghigi, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna 2019, p. 87.

³³ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, tr. it., Le Lettere, Firenze 2017.

³⁴ Cfr. R. Connell, *Questioni di genere*, tr. it., il Mulino, Bologna 2011.

³⁵ Cfr. A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016.

³⁶ Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.

Conclusioni

La costruzione di un futuro sostenibile e di una società equa e inclusiva non può prescindere dalla partecipazione attiva delle donne a questo ambizioso progetto politico, sociale e culturale. I *gap* e le discriminazioni che continuano a penalizzare metà della popolazione mondiale sono di fatto una battuta di arresto per l'intera società. Come sottolineano le Strategie e le Raccomandazioni delle principali Agenzie internazionali e nazionali, è necessario intraprendere un processo di ri-significazione delle identità e dei ruoli di genere e questo può avvenire solo a partire da una profonda messa in discussione dei cliché di matrice sessista che continuano a condizionare i comportamenti, le idee e le scelte di vita delle persone inscrivendole principalmente all'interno di due universi, quello femminile e maschile, ancora fortemente separati e disuguali sul piano dell'esercizio del potere.

Per accompagnare e sostenere una trasformazione che sia foriera di un vivere comune rispettoso di tutte le differenze è necessario porre in stretta relazione gli obiettivi e le misure indicate a livello politico con azioni educative e culturali tese a costruire nuove *formae mentis* dando risonanza a quei valori democratici che il pensiero pedagogico cerca di affermare sollecitando educatori, educatrici e docenti a sviluppare, nel proprio agire quotidiano, un dialogo plurale, un confronto aperto e una riflessione critica con le nuove generazioni.

Dunque, se il futuro si costruisce a partire dal presente, non possiamo attendere oltre. E questo richiede un impegno etico e civile da parte di tutti e di tutte da coltivare fin dalle prime età della vita contrastando ogni forma di dogmatismo e di discriminazione.

“Cambiare la rotta” e “fare cultura di genere” implica, pertanto, percorrere nuove traiettorie pedagogiche in cui l'incontro e il confronto con le diversità assumano il significato di arricchimento reciproco e di apertura di nuovi orizzonti esistenziali.

Riferimenti bibliografici

- Boffo V., *L'insegnante riflessivo: tra teoria e prassi*, in S. Olivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa 2012.
- Bourdieu P., *Il dominio maschile* (1998), tr. it. di A. Serra, Feltrinelli, Milano 1998.
- Brogi D., *Lo spazio delle donne*, Einaudi, Torino 2022.
- Burgio G., *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007.
- Cavagnoli S. - Dragotto F., *Sessismo*, Mondadori, Milano 2021.
- Connell R., *Questioni di genere*, tr. it., il Mulino, Bologna 2011.
- CONSOB, *Report on corporate governance of Italian listed companies*, Roma 2021, <https://www.consob.it/documents/46180/46181/rkg2021.pdf/47b754d2-16e3-4c3e-8ea1-5add239444e0>, ultima consultazione 21/5/2022.
- Dello Preite F., *Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI Secolo*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2 (2018).
- D.M. del 22 giugno 2020, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.
- Dewey J., *Scuola e società* (1899), tr. it. di E. Codignola - L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- EIGE, *Gender Equality Index 2021. Health*, <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2021-health>, ultima consultazione 20/5/2022.
- Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna 2019.
- Héritier F., *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza* (1996), tr. it. di B. Fiore, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, ultima consultazione 24/5/2022.

- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>, ultima consultazione 24/5/2022.
- Loiodice I. (a cura di), *Ripensare le relazioni intergenero*, Progedit, Bari 2020.
- Lopez A.G., *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere e etnia*, ETS, Pisa 2018.
- Marzano M., *Papà, mamma e gender*, Utet, Novara 2015.
- MIUR, *Scuola, Fedeli: "Al via il Piano nazionale per l'educazione al rispetto". Dieci azioni per contrastare disuguaglianze e discriminazioni*, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-fedeli-al-via-il-piano-nazionale-per-l-educazione-al-rispetto->, ultima consultazione 22/5/2022.
- MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, documento reperibile al seguente link: https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf, ultima consultazione 22/5/2022.
- Morin E., *La sfida della complessità*, tr. it., Le Lettere, Firenze 2017.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità*, tr. it., il Mulino, Bologna 2012.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile*, New York, 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, ultima consultazione 22/5/2022.
- Pinto Minerva F., *Corpi feriti. La violenza sulle donne*, in A. Cagnolati - F. Pinto Minerva - S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le Pari Opportunità, *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, luglio 2021.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- Szpunar G. - Sposetti P. - Marini S., *Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019).
- Traverso A., *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016.
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.
- Ulivieri S., *Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento*, in Ead. (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 2019.
- UN WOMEN, *Progress on the Sustainable Development Goals. The gender snapshot 2021*, New York 2021.

Discorsi d'odio online. Prevenire attraverso l'educazione

Fabrizio Pizzi

Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
e-mail: f.pizzi@unicas.it

Abstract: L'odio online è un esempio di come Internet offra opportunità, ma anche sfide difficili per quanto riguarda la libertà di espressione e la dignità umana. Internet ha reso possibile un dialogo globale nel quale moltitudini di persone fanno esperienza della libertà di espressione e dell'amplificata diffusione dei loro messaggi, compresi quelli che manifestano odio. L'evoluzione degli strumenti di comunicazione digitale e lo sviluppo dei social network hanno, in effetti, dato impulso ad una pervasiva proliferazione dei discorsi d'odio in rete. Nella categoria hate speech rientrano i discorsi d'odio finalizzati a ledere la dignità e la libertà della persona, rivolti a soggetti appartenenti a specifici gruppi sociali o a minoranze. Un fenomeno ampio e complesso come l'odio online va affrontato con norme giuridiche adeguate, ma richiede anche e soprattutto un lavoro di tipo culturale. In questo senso, le iniziative più significative sono riscontrabili a livello educativo e di comunicazione. È su questi aspetti che il presente contributo intende soffermarsi, focalizzando l'attenzione in maniera prioritaria – ma non esclusiva – sul dibattito e sulle iniziative sviluppatesi in Italia.

Online hate is an example of how the Internet offers opportunities but also difficult challenges with regard to freedom of expression and human dignity. The Internet has allowed a global dialogue in which people experience the freedom of expression and the amplified dissemination of their messages, including those that express hatred. The evolution of digital communication tools and the development of social networks seem to have given impetus to a pervasive proliferation of hate speech online. The hate speech category includes hate speech aimed at harming the dignity and freedom of the person addressed to subjects belonging to specific social groups or minorities. A wide and complex phenomenon such as online hate has to be dealt with through legal provisions, but it requires mostly a cultural work. In this regard, effective initiatives can be found in terms of education and communication. These are the aspects this contribution intends to dwell on, focusing its attention primarily - but not exclusively - on the debate and initiatives that have developed in Italy.

Parole-chiave: Odio; Internet; Comunicazione; Educazione

Key-words: Hate; Internet; Communication; Education

1. Introduzione

Nelle società contemporanee, internet rappresenta un luogo fondamentale di espressione e confronto tra individui e gruppi. Del web, le persone sembrano prediligerne la natura aperta e la disponibilità di strumenti che consentono a ciascuno di far circolare il proprio pensiero e di entrare in contatto con un ampio numero di interlocutori. Tuttavia, allo stesso tempo, la rete costituisce anche un luogo di manifestazione degli istinti più bassi e delle molteplici forme d'odio che contraddistinguono gli esseri umani¹.

Internet ha reso possibile un dialogo globale nel quale le persone fanno esperienza della libertà di espressione e dell'amplificata diffusione dei loro messaggi, compresi quelli che manifestano odio. L'evoluzione degli strumenti di comunicazione digitale e lo sviluppo dei social network sembrano aver dato impulso ad una pervasiva proliferazione dei discorsi d'odio in rete.

¹ Cfr. G. Ziccardi, *L'Odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, il Mulino, Bologna 2016.

Per ostacolare la propagazione delle opinioni discriminatorie e non rispettose della dignità umana, è necessario riuscire a definire il ruolo e le eventuali responsabilità degli intermediari informatici, dal momento che essi contribuiscono alla diffusione e alla permanenza in rete dei contenuti digitali, ma anche perché sono i principali soggetti in grado di rimuovere i messaggi illeciti.

Le piattaforme sono chiamate a compiere scelte rilevanti circa l'accesso, la selezione e la diffusione dell'informazione. Come dimostra il *Digital Services Act* proposto dalla Commissione Europea (2020) e recentemente approvato dal Parlamento Europeo (gennaio 2022), i legislatori, a loro volta, si impegnano a definire una strategia sull'estremismo, la disinformazione, la manipolazione dei sentimenti, l'amplificazione di messaggi di odio che hanno ristretto lo spazio del discorso pubblico e aumentato la polarizzazione nel panorama mediatico.

Un fenomeno ampio e complesso come l'odio online non può, tuttavia, essere affrontato solo con norme giuridiche ma richiede un lavoro di tipo culturale. In questo senso, efficaci iniziative sono riscontrabili a livello educativo e di comunicazione². Negli ultimi anni, numerosi interventi didattici, formativi e progetti di ricerca si stanno dedicando alla prevenzione e al contrasto dei discorsi d'odio, con l'obiettivo di implementare le capacità critiche dei minori che navigano in rete e formare futuri cittadini digitali in grado di comunicare correttamente ed efficacemente online, evitando di produrre contenuti offensivi e violenti³. È su questi aspetti che il presente contributo intende soffermarsi, focalizzando l'attenzione in maniera prioritaria – ma non esclusiva – sul dibattito e sulle iniziative sviluppatesi in Italia.

2. Le caratteristiche del fenomeno

Non è semplice dire esattamente che cosa si intende con linguaggio, discorsi, parole d'odio (*hate speech*). Non per mancanza di esempi ma perché, come rileva A. Sellars⁴, la gamma di sentimenti, stati d'animo e reazioni che queste espressioni suscitano è così ampia e diversificata da sfuggire ad un'unica definizione.

Esistono alcune definizioni a cui si può fare riferimento, tratte da documenti dedicati espressamente al tema, come la Recommendation No. R (97)20 of the Committee of Ministers to Member States on "Hate Speech" (Adopted by the Committee of Ministers on 30 October 1997): «the term hate speech shall be understood as covering all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, antisemitism or other forms of hatred based on intolerance, including: intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, migrants and people of immigrant origin».

Vi è poi la European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) General Policy Recommendation N°15 on Combating Hate Speech - adopted on 8 December 2015, che definisce l'*hate speech* come: «the advocacy, promotion or incitement of the denigration, hatred or vilification of a person or group of persons, as well any harassment, insult, negative stereotyping, stigmatization or threat of such person or persons and any justification of all these forms of expression – that is based on a non-exhaustive list of personal characteristics or status that includes "race", colour, language, religion or belief, nationality or national or ethnic origin, as well as descent, age, disability, sex, gender, gender identity and sexual orientation».

Il Consiglio d'Europa torna ad affrontare la questione dell'odio, sia online sia offline, per il tramite della Recommendation CM/Rec(2022)16[1] of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech (Adopted by the Committee of Ministers on 20 May 2022 at the 132nd Session of the Committee of Ministers)⁵, in cui si chiede ai governi di elaborare strategie di ampia portata per prevenire e combattere il fenomeno in questione. Nella Raccomandazione del maggio 2022, il discorso d'odio è definito come «all types

² Si veda, a tal proposito, I. Gardaglione et al., *Countering online hate speech*, Unesco Publishing, Paris 2015, pp. 46-52.

³ Cfr. tra gli altri, S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi educativa del razzismo online*, Scholé, Brescia 2018; M. Ranieri (Ed.), *Populism, media and education: Challenging discrimination in contemporary digital societies*, Routledge, New York 2016; A. Vitullo, *Radicalizzarsi online. Islamofobia e discorsi d'odio in rete*, in M. Bombardieri - M. Giorda - S. Hejazi (a cura di), *Capire l'Islam. Mito o realtà*, Morcelliana, Brescia 2019, pp. 109-126.

⁴ Cfr. A. Sellars, *Defining Hate Speech*, Berkman Klein Center Research Publication No. 2016-20, Boston Univ. School of Law, Public Law Research Paper No. 16-48, 2016, pp. 14-18.

⁵ La Sessione si svolge nei giorni 19-20 maggio 2022, in Italia, nella città di Torino.

of expression that incite, promote, spread or justify violence, hatred or discrimination against a person or group of persons, or that denigrates them, by reason of their real or attributed personal characteristics or status such as “race”, colour, language, religion, nationality, national or ethnic origin, age, disability, sex, gender identity and sexual orientation». Le autorità nazionali sono sollecitate a mantenere un giusto equilibrio tra il diritto al rispetto della vita privata, il diritto alla libertà di espressione e il divieto di discriminazione. Le linee guida raccomandano agli Stati membri di stabilire una distinzione tra i casi più gravi, che devono essere proibiti dal diritto penale, le forme meno gravi che possono essere soggette al diritto civile e amministrativo e, infine, le espressioni offensive e dannose che non sono sufficientemente gravi per essere vietate in modo legittimo in virtù della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, ma che comunque richiedono risposte alternative.

Come suggerisce “Article 19”, l’organizzazione britannica per i diritti umani che difende e promuove la libertà di espressione nel mondo, il concetto di odio riguarda esperienze soggettive e quindi non standardizzabili. Esso può rendere manifeste forme di profonda intolleranza e pregiudizio, fino alla negazione dell’umanità altrui, costituendo incitamento al compimento di atti di violenza contro singole persone o intere comunità⁶.

Le espressioni d’odio non sono certo un fenomeno legato allo sviluppo tecnologico, dal momento che hanno trovato spazio anche in passato, a livello verbale o nei media tradizionali. L’odio esiste da sempre nella storia dell’umanità. Come asserisce Byung-Chul Han, ci sono cose che non scompaiono, tra cui la violenza. «La violenza è semplicemente proteiforme. A seconda della conformazione sociale cambiano i modi in cui si manifesta. Oggi si trasferisce dal visibile all’invisibile, dal frontale al virale, dal corporeo al mediale, dal reale al virtuale»⁷. Volgendo lo sguardo ai contemporanei strumenti di comunicazione digitali, non passa inosservato come l’affermazione di internet e, soprattutto, dei social network, abbia determinato un’accentuazione – quantomeno dal punto di vista quantitativo – delle forme di intolleranza⁸.

L’odio online è un esempio di come Internet offra opportunità ma anche sfide difficili per quanto riguarda la libertà di espressione e la dignità umana. L’Unesco individua quattro differenze sostanziali tra l’odio offline e l’odio online. La prima è la permanenza dell’odio online, ossia la possibilità che rimanga “attivo” per lunghi periodi di tempo e in diversi formati. La seconda differenza è il ritorno imprevedibile delle espressioni di odio online che, anche se sono rimosse da un luogo possono riapparire altrove. La terza differenza è l’importanza che assume online l’anonimato: di per sé è un diritto che consente, in certe condizioni, di fare emergere informazioni che, diversamente, si potrebbe aver timore di comunicare. Tuttavia, l’uso di pseudonimi e nomi falsi può rendere le persone meno consapevoli del valore delle proprie parole e ingenerare più o meno fondate aspettative di irresponsabilità e impunità. La quarta differenza è la transnazionalità, che aumenta l’effetto dell’*hate speech* e rende più complicato individuare i meccanismi legali per combatterlo⁹.

Sebbene nella sostanza non si discosti dall’odio offline, l’odio online si esprime in un contesto nel quale la comunicazione è veloce, si muove in spazi potenzialmente molto ampi, sviluppa linguaggi e tecniche retoriche peculiari, con forme di ostilità indirette o implicite, spesso difficili da intendere per chi non è direttamente coinvolto¹⁰. Oltre alla mutevolezza delle forme di hate speech, occorre tenere conto dell’ampio numero di attori, dell’incertezza e talvolta indistinzione dei ruoli (produttori, diffusori, vittime) e della velocità delle dinamiche di propagazione. Tutti elementi che contribuiscono alla complessità del fenomeno¹¹.

⁶ Cfr. Article 19, ‘*Hate Speech’ Explained. A Toolkit*, London 2015, pp. 9-11, 75-76.

⁷ B-C. Han, *Topologia della violenza*, tr. it., Nottetempo, Milano 2020, p. 9.

⁸ Cfr. I. Gasparini, *L’odio ai tempi della rete: le politiche europee di contrasto all’online hate speech*, «JUS», 3 (2017), pp. 505-532.

⁹ Cfr. I. Gardaglione et al., *Countering online hate speech*, cit., pp. 13-15.

¹⁰ Cfr. C. Ferrini - O. Paris, *I discorsi dell’odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social*, Carocci, Roma 2019.

¹¹ G. Ziccardi, *L’Odio online*, cit., per esempio, distingue tra odio politico, razziale e religioso (pp. 101-133), odio omofobico e discriminazioni sessuali (pp.135-145), cyberterroismo e cyberwar (pp. 147-179), odio e terrorismo interpersonale (pp. 181-211).

3. Interventi normativi

Nell'ambito delle società democratiche e pluraliste, in cui la diversità rappresenta un valore da tutelare e non un motivo di discriminazione, in più occasioni è stato sollecitato l'intervento del legislatore, con l'obiettivo di garantire l'uguaglianza tra i cittadini e la libertà da qualsiasi forma di discriminazione.

Il 30 maggio 2016, la Commissione Europea ha approvato un codice di condotta per il contrasto all'hate speech on line (*The EU Code of conduct on countering illegal hate speech online*)¹², firmato dai maggiori attori del mercato telematico: Facebook, Google, Microsoft e Twitter, cui si sono aggiunti nel 2018 anche Instagram, Google+, Snapchat, Dailymotion e jeuxvideo.com. Il Codice di Condotta, richiamandosi alla Decisione quadro 2008/913/JHA del 28 novembre 2008 (Council Framework Decision 2008/913/JHA of 28 November 2008 on combating certain forms and expressions of racism and xenophobia by means of criminal law)¹³, richiede ai firmatari, tra le altre cose, di adattare le loro procedure interne per garantire una rapida ed incisiva risposta in caso di discorsi d'odio veicolati attraverso le rispettive piattaforme online. L'Unione Europea, a tal riguardo, effettua un monitoraggio annuale del Codice di Condotta contro gli *hate speech*¹⁴, per verificare se le aziende IT rimuovono effettivamente i contenuti segnalati. Ogni monitoraggio dura sei settimane e vi partecipano enti locali o associazioni.

Come nella maggior parte dei Paesi europei¹⁵, neanche l'Italia ha una disciplina legislativa specifica sul tema dell'*hate speech*. Tuttavia varie norme del proprio ordinamento riguardano, se pur in modo non esplicito, questo tema¹⁶. Basterebbe del resto fare riferimento alla Costituzione, nei suoi principi fondamentali e in tutta la parte prima (Diritti e doveri dei cittadini, Artt.13-54). La Costituzione italiana, nata proprio con l'intento di reagire ad un drammatico passato di violenza e discriminazione, come dimostra l'attenzione prestata dai Costituenti all'elaborazione degli artt. 2 e 3 Cost., non può in alcun modo legittimare l'odio. «È, quindi, nel principio di uguaglianza e nella tutela dei diritti inviolabili dell'uomo che va rintracciata la ratio delle misure volte a contrastare l'odio e le discriminazioni, nonché il limite alla libertà costituzionale di manifestazione del pensiero, di cui all'art. 21 Cost.»¹⁷.

In Italia, il 10 marzo 2021, è stata presentata una proposta di legge per combattere l'odio online¹⁸ da parte della deputata L. Boldrini, vittima di ripetute violenze verbali nel corso della propria carriera politica. Il ddl Boldrini introduce una procedura di monitoraggio e intervento, tramite un organismo di autoregolamentazione delle piattaforme, che deve verificare l'illiceità del contenuto della segnalazione nel

¹² Cfr. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/racism-and-xenophobia/eu-code-conduct-countering-illegal-hate-speech-online_en (consultato il 7/04/2022).

¹³ Cfr. https://eur-lex.europa.eu/eli/dec_framw/2008/913/oj (consultato l'8/04/2022).

¹⁴ Per un resoconto dell'ultimo monitoraggio attualmente disponibile, cfr. D. Reynders, *Countering illegal hate speech online 6th evaluation of the Code of Conduct*, European Commission, 2021.

¹⁵ In Europa, al momento, solo la Germania è intervenuta, nel 2018, con una normativa specifica molto 'stringente' nei confronti delle piattaforme e mirata soprattutto ad imporre maggiore collaborazione da parte dei grandi social network. In altri Paesi sono attualmente in corso studi e iniziative politiche finalizzate non tanto a pratiche repressive quanto a cercare di capire come governare e mitigare l'odio online, il tutto in un'ottica di collaborazione con le piattaforme (Gruppo di lavoro Odio Online, *Rapporto finale*, Ministero all'innovazione tecnologica e la digitalizzazione, Ministero della Giustizia, Dipartimento per l'Editoria della Presidenza del Consiglio, 2021, p. 9).

¹⁶ Nell'ordinamento italiano, le istanze di criminalizzazione dei discorsi d'odio si sono tradotte nell'introduzione, con l'art. 3 della L. 13 ottobre 1975, n. 654, dei reati di diffusione di idee razziste, di incitamento alla discriminazione e alla violenza razzista e di associazione finalizzata ad incitare all'odio o alla discriminazione. Tali disposizioni sono state oggetto di successive modifiche, prima con l'entrata in vigore del D.L. n. 122 del 1993, convertito con modifiche dalla L. 25 giugno 1993, n. 205 (c.d. Legge Mancino), che ha riformulato le norme previgenti ed introdotto la circostanza aggravante, avente portata generale, della finalità di discriminazione o di odio; poi, con la L. 24 febbraio del 2006, n. 85, che ha ulteriormente novellato i termini definitori delle condotte penalmente rilevanti. Più di recente, il legislatore ha introdotto, con la L. 16 giugno 2016, n. 115, l'aggravante di negazionismo (ulteriormente modificata dalla L. 20 novembre 2016, n. 167). Da ultimo, le disposizioni fin qui citate sono state trasferite all'interno del codice penale ed inserite al Capo III del Titolo XII del Libro II c.p., che disciplina i "Delitti contro l'uguaglianza".

¹⁷ M. D'Amico - C. Siccardi, *Introduzione. Un percorso scientifico e "sul campo" verso una cultura che non odia*, in M. D'Amico - C. Siccardi (a cura di), *La Costituzione non odia. Conoscere, prevenire e contrastare l'hate speech on line*, Giappichelli, Torino 2021, p. XIX.

¹⁸ Cfr. <https://documenti.camera.it/leg18/pdl/pdf/leg.18.pdl.camera.2936.18PDL0133410.pdf> (consultato il 7/04/2022)

termine di ventiquattro ore. Da qui deriva l'obbligo, per i gestori, di dotarsi di una procedura molto chiara ed estremamente efficace che permetta ad un utente di segnalare l'hate speech in maniera veloce. La novità principale consiste nel poter denunciare con un percorso rapido caratterizzato da step ben definiti. Interessante è anche il fatto che i gestori del sito web debbano rendere conto periodicamente agli utenti, riferendo quanti e quali sono i casi segnalati e quali misure hanno intrapreso.

Il dibattito sulla necessità di normare o meno i discorsi d'odio è tuttora aperto. Resta però evidente l'allarmante incedere dello *hate speech*, che porta con sé derive violente che preludono alla strutturazione di un terreno e di una narrazione dell'intolleranza capace di liberare energie "negative" e di trasformarsi in azioni violente contro le vittime delle discriminazioni.

Ciò che finora è mancato, è un'azione comune e concordata tra i Paesi europei. Ma queste policy in ordine sparso sembrano destinate a trovare un coordinamento, giacché il 15 dicembre 2020 è stata resa pubblica dalla Commissione europea la Proposta di Regolamento del Parlamento Europeo e del Consiglio sul mercato unico dei servizi digitali (*Digital Service Act*)¹⁹. La proposta di Regolamento ha come obiettivo quello di «stabilire regole uniformi per un ambiente online sicuro, certo e affidabile, dove i diritti fondamentali sanciti dalla Carta siano effettivamente protetti» (Art.2 comma 2 lett.b). Il nuovo Regolamento, approvato con alcune modifiche dal Parlamento Europeo il 20 gennaio 2022, istituisce un meccanismo di «notifica e azione» e garanzie per la rimozione «senza indebito ritardo» di prodotti, servizi o contenuti illegali online. I deputati europei hanno poi incluso salvaguardie più rigorose per garantire che le notifiche siano trattate in modo non arbitrario e non discriminatorio e nel rispetto dei diritti fondamentali, compresa la libertà di espressione. Il prossimo passo sarà costituito dai necessari negoziati con gli Stati membri e con la Commissione europea. Il nuovo Regolamento, una volta concluso tutto l'iter, potrà costituire una base normativa comune per tutti i paesi dell'Unione.

4. Prevenire educando

M. Santerini si interroga su che cosa spinge la nostra mente ad essere ostile. Nella storia è possibile trovare innumerevoli esempi di violenze perpetrare verso interi gruppi, condotte con armi quali pregiudizi e intolleranza, aggressività, discriminazione. Bersagli dell'odio collettivo sono stati sovente individui o gruppi precisi, ma non per questo colpevoli di qualcosa. Nel tentativo di comprendere le connessioni tra emozioni e ragione, la studiosa invita a riflettere su come l'odio non sia inevitabile ma sempre connesso con un disimpegno morale che può essere contrastato²⁰.

Al riguardo merita di essere richiamato Martin Luther King, per il quale l'odio non solo deturpa l'anima ma sconvolge la personalità nel suo insieme. Quanto esso sia dannoso per coloro contro i quali è diretto, è testimoniato dalle ingiustizie e dalle atrocità che, nel corso dei secoli, molti popoli hanno dovuto subire. Ma l'odio rovina la vita anche di chi prova tale sentimento: molti conflitti interiori, molte condotte irrazionali hanno le loro radici proprio nell'odio. Secondo King, la moderna psicologia non ha fatto altro che riconoscere ciò che tanti secoli prima era stato detto nel Vangelo di Gesù, ossia che l'odio frammenta la personalità e solo l'amore la ricompone. L'educazione alla non violenza è pertanto la via da seguire: «con la violenza puoi uccidere un assassino, ma non puoi uccidere l'assassinio. Puoi uccidere chi odia, ma non puoi uccidere l'odio. Con la violenza puoi uccidere un bugiardo, ma non puoi ristabilire la verità. L'oscurità non può eliminare l'oscurità. Solo la luce può farlo»²¹.

¹⁹ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020PC0825&from=en> (consultato il 9/04/2022).

²⁰ Cfr. M. Santerini, *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Cortina, Milano 2021.

²¹ M. L. King, *Io ho un sogno. Scritti e discorsi che hanno cambiato il mondo*, tr. it., SEI, Torino 1993, p. 171. Sul tema della violenza e dell'aggressività, spunti di riflessione sempre attuali sono forniti da P. Roveda, *Per educare alla pace*, Vita e pensiero, Milano 1983. Più recentemente, alcuni pedagogisti hanno affrontato tali questioni attraverso la figura di Aldo Capitini. Cfr. M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Armando Editore, Roma 2013; L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Milano 2015.

L'odio ha un'origine evolutiva, connessa con un primordiale istinto di sopravvivenza. Il bisogno di differenziarsi in gruppi (*noi - loro*), è del resto funzionale a rafforzare il senso di appartenenza e a semplificare le conoscenze – altamente complesse – della realtà intorno a noi. Si è di fronte a meccanismi innati che sembrerebbero avvallare l'idea che l'odio, l'aggressività, il pregiudizio, il razzismo siano fattori inevitabili. Tuttavia, come evidenziano le neuroscienze, l'essere umano ha anche una naturale predisposizione all'empatia nei confronti dell'altro/a. Il cervello è dotato di estrema plasticità e i meccanismi geneticamente ereditati non sono inevitabili, possono essere alimentati o meno e ciò dipende anche – e soprattutto – dal sistema educativo e culturale in cui una persona nasce e cresce²².

La rilevazione del tema dell'empatia sospinge a fare riferimento a B-C. Han, il qual mette in luce la scomparsa della figura dell'Altro nel mondo dominato dalla comunicazione digitale e dai rapporti neoliberistici di produzione. La singolarità dell'Altro disturba l'incessante circolazione di informazioni e capitali, e la sua rimozione lascia il campo al proliferare dell'Uguale, che favorisce la massima velocità e funzionalità dei processi sociali. Ma dove è promossa solo la positività dell'Uguale, ammonisce il filosofo, la vita s'impoverisce²³.

Nel tentativo di contrastare i discorsi d'odio, alcune iniziative intraprese sembrano particolarmente rilevanti. A livello europeo, su impulso del Consiglio d'Europa, viene incentivata una campagna contro l'istigazione all'odio on-line rivolta in particolar modo ai giovani. La Campagna "No Hate Speech Movement"²⁴, nata a seguito dell'attentato terroristico di Utoya del 22 Luglio 2011, è un'iniziativa giovanile internazionale che ha coinvolto 44 Paesi, promuovendo educazione ai diritti umani, *media literacy*, partecipazione giovanile, contronarrazioni e narrazioni alternative.

Per quanto concerne l'Italia, nel maggio 2016, presso la Camera dei deputati, è stata istituita la Commissione su intolleranza, xenofobia, razzismo e fenomeni di odio "Jo Cox"²⁵, i cui lavori hanno prodotto, nel 2017, una relazione finale che ha fornito specifiche raccomandazioni per prevenire e contrastare l'odio. Esse contemplano azioni da attuare a livello sociale, culturale, educativo ed informativo. Alcune delle raccomandazioni insistono sulla necessità di sostenere e promuovere blog e attivisti no hate o testate che promuovano la contronarrazione e campagne informative sui discorsi d'odio, soprattutto nel mondo non profit, delle scuole e delle università. Inoltre sottolineano l'urgenza di contrastare gli stereotipi e il razzismo, sensibilizzando e responsabilizzando i media, specie online, ad evitare i discorsi di odio, rafforzando l'educazione alla cittadinanza finalizzata al rispetto, all'apertura interculturale e inter-religiosa e al contrasto dell'intolleranza²⁶.

Nel dicembre del 2018, ha preso avvio il progetto CO.N.T.R.O. – "Counter Narratives Against Racism Online", presentato all'interno della call REC-RRAC-HATE-AG-2017, Programma Rights, Equality and Citizenship (2014-2020) – Directorate General for Justice and Consumer della Commissione europea. Coordinatore del progetto è l'Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza o sull'origine etnica (UNAR). Partner scientifico è l'Istituto per la ricerca sociale (IRS). Tra le azioni principali sviluppate nel corso del progetto vi sono state la rilevazione e l'analisi a livello nazionale ed europeo degli strumenti e delle pratiche da utilizzare per prevenire efficacemente e combattere il razzismo, la xenofobia e altre forme di intolleranza diffuse attraverso discorsi di odio online. Mediante l'impiego di una mappatura, sono state presentate alcune significative esperienze e metodologie per la produzione di contronarrativa

²² Cfr. a tal proposito, tutto il cap.1 di M. Santerini, *La mente ostile*, cit., pp. 1-30. A detta di Santerini, sembrano esistere vere e proprie culture e ideologie dell'odio (*Ibi*, pp. 75-107). Su tali questioni, cfr. anche M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia 2011; Ead. (a cura di), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Guerini e Associati, Milano 2019.

²³ Cfr. B-C. Han, *L'espulsione dell'Altro*, tr. it., Nottetempo, Milano 2017.

²⁴ Cfr. <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign> (consultato il 9/04/2022)

²⁵ La Commissione è intitolata alla parlamentare britannica e attivista per i diritti delle donne e delle minoranze uccisa da un estremista neonazista il 16 giugno 2016.

²⁶ Parziale evoluzione della Commissione Jo Cox è la cosiddetta Commissione Segre. La prima seduta della nuova "Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza" si tiene il 15 aprile 2021. Nel corso della sessione è eletta presidente la senatrice Liliana Segre. I compiti della commissione sono quelli di proporre ed esaminare preventivamente le proposte di legge in tema di istigazione all'odio e alla violenza e, in casi specifici, procedere direttamente alla loro approvazione. La commissione è inoltre chiamata a sollecitare l'attuazione delle leggi e delle convenzioni relative ai fenomeni di intolleranza, promuovendo altresì iniziative e campagne di sensibilizzazione sia a livello nazionale sia internazionale.

realizzate a livello nazionale, europeo e internazionale, al fine di avviare una riflessione tesa a produrre, in una fase successiva, delle proposte per lo sviluppo di efficaci campagne di contronarrativa²⁷.

Come emerge da tali iniziative, una delle metodologie più efficaci per contrastare i discorsi d'odio è rappresentata dalla contronarrativa, termine che identifica la contrapposizione all'*hate speech online* attraverso lo sviluppo di una narrazione di contrasto, costituita da un contenuto online che viene prodotto per rispondere ad un messaggio di odio. Tale contenuto, infatti, mira a delegittimare e confutare il messaggio di hate speech e può anche includere ulteriori contenuti, volti a promuovere tolleranza, uguaglianza e rispetto delle differenze²⁸.

Conclusosi il progetto C.O.N.T.R.O, a febbraio 2022 ha preso il via un nuovo progetto, "REASON" - REAct in the Struggle against ONline hate speech, promosso e finanziato dalla Commissione europea, ideato e coordinato dall' UNAR, in partenariato con l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Istituto per la ricerca sociale (IRS), l'Associazione Carta di Roma. Il progetto REASON intende promuovere specifiche azioni per contrastare l'*hate speech*, in particolare quello online, coinvolgendo alcune categorie cruciali nella fase di individuazione e rimozione dello stesso: professionisti dell'ambito giudiziario, insegnanti, comunicatori e specifici target di gruppi bersagli di odio. Si prevede altresì la creazione di un Osservatorio nazionale per l'identificazione e l'analisi dei discorsi d'odio online, che possa essere un punto di riferimento per la società civile e per gli attori istituzionali nella prevenzione di *hate speech* riferiti a discriminazioni di genere, di orientamento sessuale, etnico-razziali, religiose. Si tratta di attività coerenti con i principi delle linee guida europee, che cercano di cogliere le discriminazioni intersezionali, spesso sovrapposte e connesse con l'appartenenza a più gruppi bersaglio. Fondamentale è l'apporto di una rete formale di autorità ed amministrazioni pubbliche insieme ad organizzazioni della società civile pertinenti (The National Steering Committee), in grado di fornire un contributo alla progettazione di un Piano nazionale contro l'incitamento all'odio ed i crimini ispirati dall'odio, così come il razzismo, la xenofobia o altre forme di intolleranza²⁹.

Altra iniziativa da rilevare è quella realizzata dagli esperti di Vox-Osservatorio Italiano sui Diritti³⁰, i quali, a partire dalle evidenze emerse nelle diverse edizioni della *Mappa dell'Intolleranza*³¹, elaborano un modello di corso sul tema del linguaggio dell'odio e del cyber-bullismo, rivolto agli studenti delle scuole superiori e adattabile alle specificità dei singoli contesti. Il metodo è fondato sul coinvolgimento degli studenti nel confronto con i docenti e nell'elaborazione di lavori di gruppo. Da quest'ultimo punto di vista, gli studenti sono chiamati a sviluppare vere e proprie campagne di comunicazione, creando video e presentazioni con lo scopo

²⁷ Cfr. IRS - Istituto per la Ricerca Sociale, *C.O.N.T.R.O "COUNTER Narratives AGAINST Racism Online". Mappatura delle principali metodologie italiane ed europee di contronarrativa per il contrasto degli "hate speech online"*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità, 2019, p. 3.

²⁸ Cfr. *Ibi*, p. 9. Sul tema della contronarrativa, si veda anche: J. Bartlett - A. Krasodomski-Jones, *Counter-Speech: Examining Content that Challenges Extremism Online*, DEMOS, London 2015; A. de Latour et al., *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives. Revised edition 2017*, Council of Europe, 2017; H. Tuck - T. Silverman, *The counter-narrative handbook*, Institute for Strategic Dialogue, 2016.

²⁹ Per ulteriori approfondimenti, cfr. <https://reasonproject.eu/> (consultato il 12/06/2022).

³⁰ Va sottolineato che l'Osservatorio Italiano sui Diritti fa parte di una rete più ampia, la Rete Nazionale per il Contrastio ai Discorsi e ai Fenomeni d'Odio. La Rete nasce nel 2020 e comprende, tra gli altri, ONG quali Cospe e ActionAid, diverse associazioni, il movimento transnazionale No Hate Speech Italia, ricercatori provenienti da alcune università italiane, centri di ricerca, un Centro studi, due Osservatori, il Consiglio Nazionale Forense, l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali. Cfr. <https://www.retecontrolodio.org/> (consultato il 7/04/2022).

³¹ La *Mappa dell'Intolleranza* è una delle prime iniziative sviluppate in Italia nel tentativo di monitoraggio dell'odio online. Giunta al suo sesto anno di rilevazione, la Mappa consente l'estrazione e la geolocalizzazione dei tweet che contengono parole considerate sensibili e mira a identificare le zone dove l'intolleranza è maggiormente diffusa, cercando di rilevare il sentimento che anima le communities online. Cfr. Vox-Osservatorio Italiano sui Diritti, *La mappa dell'intolleranza. 6° anno*, Novembre 2021. Tra le categorie maggiormente esposte all'odio online vi sono le donne e gli immigrati, soprattutto di religione musulmana. Sul primo aspetto, proposte di intervento educativo per prevenire e contrastare il fenomeno giungono, tra gli altri, da S. Pasta - M. Santerini (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, Franco Angeli, Milano 2021. In merito alla seconda questione, una problematizzazione delle indagini di rilevazione del discorso d'odio è riscontrabile in S. Pasta, *Detection di odio antimusulmano tra machine learning e valutazione qualitativa*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 1169-1179.

di comunicare ai propri coetanei, tramite il metodo della *peer education*, i contenuti appresi a livello teorico riguardo ai fenomeni d'odio³².

Da menzionare è anche il progetto “MediaVox”, un Osservatorio sull’odio on line nato presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore, all’interno del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali. MediaVox opera per mettere in rete le realtà associative che ne condividono gli obiettivi etici, proponendo un metodo di lavoro e di aggregazione sull’odio online e sull’informazione come bene comune³³. L’Osservatorio impegna un team coordinato di specialisti in grado di coprire diverse aree di competenze e di utilizzare strumenti di analisi e gestione dei social network, tra cui pedagogisti, *social media manager e community e social network analysts*. Per il tramite di analisi, ricerche, e una specifica pagina Facebook, MediaVox focalizza la sua attenzione, in particolare, sulla dimensione anti-religiosa dei discorsi d’odio³⁴.

Da quanto sin qui analizzato emerge come, nel contrasto ai discorsi d’odio, l’attività più profonda che si possa progettare per ottenere risultati nel lungo periodo è quella che incide sulla cultura, a livello di educazione, informazione e comunicazione.

I cosiddetti nativi digitali hanno meno occasioni di interazioni mediate dalla fisicità del corpo, in questo modo si riduce sia la capacità di provare empatia sia di comprendere l’altro. Pur essendo investiti da molteplici emozioni durante l’utilizzo dei media, paradossalmente diminuisce la loro capacità di gestirle e riconoscere quelle degli altri³⁵. Secondo S. Pasta si è di fronte ad un analfabetismo emotivo che può favorire l’incitamento all’odio online. «Il processo si fonda sulla trasformazione dei contenuti mediari da messaggi a esperienze o narrazioni, che possono essere guidate per modificare lo stato emotivo di un soggetto»³⁶. Lo studioso rileva che l’analfabetismo emotivo, conseguente ad una comunicazione che avviene per il tramite dei media digitali, sembra avere tre caratteristiche specifiche: l’assenza di consapevolezza delle emozioni proprie, l’incapacità di comprendere le ragioni di tali emozioni e infine l’incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui. Comunicare parole d’odio senza guardare negli occhi il nostro interlocutore è, del resto, molto più facile di quando lo si fa dovendosi relazionare con l’altro³⁷.

A. Vitullo analizza il legame tra istruzione e tolleranza ai discorsi di odio³⁸. L’istruzione può giocare un ruolo chiave nell’utilizzo di Internet e nella comprensione dei contenuti condivisi attraverso la rete e il linguaggio impiegato: numerose ricerche evidenziano come a minori competenze “offline” corrispondano spesso minori competenze digitali. L’analfabetismo offline e quello online si alimentano a vicenda, contribuendo alla propagazione dei discorsi di odio e accrescendo le disuguaglianze tra coloro che possiedono le capacità per sfruttare i vantaggi del web e chi ne è sprovvisto.

Come evidenzia il secondo Report di *EU Kids Online* (2017), finalizzato a rilevare il rapporto tra i giovani europei e internet, l’assunzione che i giovani siano nativi digitali è in parte erronea, giacché, per esempio, a molti di essi mancano le competenze necessarie per controllare le fonti di una notizia diffusa in rete³⁹. Questo li rende

³² Cfr. M. D’Amico - C. Siccardi, *Introduzione. Un percorso scientifico e “sul campo” verso una cultura che non odia*, cit., p. XVIII.

³³ Per approfondimenti, cfr. <https://www.mediavox.network/> (consultato il 12/06/2022).

³⁴ Cfr., a tal riguardo, Osservatorio Mediavox, *Report Mediavox 2019-2020. Ricerca-azione sui discorsi d’odio online di natura antireligiosa*, Luglio 2020.

³⁵ Su tali questioni, cfr. U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007; M.R. Parsi - T. Cantelmi - F. Orlando, *L’immaginario prigioniero: come educare i nostri figli a un uso creativo e responsabile delle nuove tecnologie*, Mondadori, Milano 2009.

³⁶ S. Pasta, *Razzismi 2.0*, cit., p. 91. Sull’importanza delle emozioni come motore delle relazioni interpersonali, cfr. M. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni*, tr. it., il Mulino, Bologna 2004.

³⁷ Cfr. *Ibi*, pp. 92-93. Allo stesso tempo, nella disponibilità di molti ragazzi alla “lotta per il bene”, pronti ad attivarsi per contrastare l’odio online, Pasta vede il capitale morale su cui basare un’educazione alla cittadinanza. Pertanto, «una riflessione sugli interventi educativi non può non includere un “ritorno alla morale” in un mondo complesso» (*Ibi*, p. 163).

³⁸ Cfr. A. Vitullo, *L’intersezione tra media education e hate speech. I futuri cittadini digitali crescono onlife*, in A. Giorgi - F. Rispoli (a cura di), *HATE SPEECH. Riflessioni, pratiche e proposte contro l’odio in rete*, I Quaderni di Benvenuti in Italia, 2021, pp. 59-70.

³⁹ Cfr. G. Mascheroni - K. Ólafsson, *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*, EU Kids Online e OssCom, 2018. L’espressione nativi digitali è una delle “neuromitologie” sottoposte ad analisi critica da parte di P.C. Rivoltella nel suo volume *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina, Milano 2012.

potenziali vittime delle fake news diffuse online, mentre l'esposizione a un certo tipo di contenuti li rende più tolleranti a un linguaggio più violento⁴⁰.

Secondo il Gruppo di lavoro Odio Online⁴¹, sarebbe necessario un grande programma educativo per la consapevolezza digitale, da rivolgere non soltanto ai giovani, ma alla società nel suo insieme. Gli 'attori' da coinvolgere dovrebbero essere, in tal senso, la scuola, la famiglia, le aziende, i mass media. Al Ministero dell'Istruzione dovrebbe spettare il compito di lanciare un grande programma di modernizzazione culturale, rafforzando il percorso di educazione all'uso consapevole del digitale previsto nel quadro dell'insegnamento dell'educazione civica introdotto in Italia nel 2019⁴² e investendo nella formazione digitale dei formatori, «sia per alimentare un uso creativo delle soluzioni digitali - anche in vista di una modernizzazione della didattica che le tecnologie possono favorire - e sia per accrescere la consapevolezza degli insegnanti sulle opportunità e i rischi dell'uso che si può fare del digitale nella vita quotidiana»⁴³.

In un Paese come l'Italia, ancora caratterizzato dal *digital divide*⁴⁴, la media education può rivelarsi fondamentale per fornire le competenze necessarie alla corretta fruizione e produzione di contenuti online e al contrasto alle disuguaglianze⁴⁵. Se è vero che la scuola assume un ruolo primario nell'educazione (anche digitale) dei giovani, sono necessarie anche politiche parallele a quelle indirizzate alla mera erogazione di tecnologie, che vadano a colmare le lacune riguardo l'uso responsabile e critico di queste ultime⁴⁶.

Negli ultimi anni, una vasta letteratura è stata dedicata proprio ai benefici recati dall'acquisizione di competenze digitali e di conseguenza agli svantaggi che comporta non averne⁴⁷. La media education ed in particolare la corretta fruizione e produzione di contenuti online, soprattutto tra i più giovani, sono temi centrali anche delle politiche della Commissione Europea che, nel 2017, ha pubblicato il *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*, un documento che ha l'obiettivo di standardizzare le competenze digitali e di uniformare gli strumenti per acquisirle⁴⁸.

Conclusioni

L'analisi fin qui effettuata ha messo in luce la necessità di una più puntuale regolamentazione delle attività che interessano il cyberspazio, soprattutto in considerazione del ruolo sempre più attivo che i provider svolgono, e della sempre maggiore incisività che i sistemi online hanno sulla vita delle persone.

Tale necessità appare ancor più evidente se si guarda alla pervasiva diffusione delle manifestazioni d'odio sul web, che sfruttano il potenziale comunicativo di internet. Si tratta, peraltro, di un cambiamento che coinvolge

⁴⁰ Anche nel terzo e più recente Report di EU Kids Online, relativamente al caso dell'Italia, le risposte dei ragazzi circa le strategie adottate per contrastare le esperienze negative vissute online evidenziano carenze a livello di saggezza digitale, intesa come utilizzo attivo delle risorse online, a vantaggio del proprio benessere e della propria salute (cfr. D. Smahel et al., *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*, EU Kids Online, 2020, p. 145).

⁴¹ Si tratta di un team di esperti istituito nel 2020 in Italia dal Ministero all'innovazione tecnologica e la digitalizzazione, di concerto con il Ministero della Giustizia, per contrastare i fenomeni di *hate speech*.

⁴² Art. 5. Educazione alla cittadinanza digitale, Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

⁴³ Gruppo di lavoro Odio Online, *Rapporto finale*, cit., p. 12.

⁴⁴ Nel Rapporto dell'Istat, *BES 2021. Il Benessere equo e sostenibile in Italia*, Aprile 2022, si evidenzia come, mentre sono in continuo miglioramento i dati sulla digitalizzazione dell'Italia (il 72,9% dei cittadini italiani usa regolarmente internet, mentre dieci anni fa gli utenti abituali del mondo digitale erano appena il 43,9%), allo stesso tempo vi è ancora un *digital divide* multidimensionale: le donne sono meno propense al digitale degli uomini, gli anziani continuano ad avere meno familiarità con la tecnologia e il Sud risulta indietro rispetto al Nord (Cfr. *Ibi*, pp. 218-220).

⁴⁵ Su tali aspetti, cfr. P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2019; P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholé, Brescia 2020.

⁴⁶ Cfr. A. Vitullo, *L'intersezione tra media education e hate speech*, cit., p. 67.

⁴⁷ Si veda, a tal proposito: C. Sparks, *What is the "digital divide" and why is it important?*, «Javnost - The Public», 20 (2013), pp. 27-46; J. Van Dijk, *The deepening divide: Inequality in the information society*, Sage, Thousand Oaks 2005; J.C. Witte - S.E. Mannon, *The Internet and social inequalities*, Routledge, New York 2010.

⁴⁸ Cfr. S. Carretero Gomez - R. Vuorikari - Y. Punie, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, 2017.

tutti i livelli di comunicazione, ivi compreso quello politico e istituzionale: l'odio genera potenza coesiva, consente di mobilitare le masse e ottenere consenso⁴⁹.

Quando paura e incertezza dominano una società, le false identificazioni del «diverso» riescono ad incidere e ad alimentare un razzismo quotidiano più diffuso di quanto si potrebbe pensare. È una sconfitta culturale e sociale, soprattutto per chi ha il ruolo di educare le giovani generazioni, che sui banchi di scuola finiscono con il riprodurre i modelli ingenuamente interiorizzati nell'ambito privato o sui social network⁵⁰.

L'*hate speech* va contrastato sul terreno della consapevolezza e della conoscenza. A tal fine è auspicabile una strategia che contempli, da una parte, un'innovazione normativa capace di costruire un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale sia per le aziende private che per i cittadini che fruiscono dei servizi digitali; dall'altra, azioni di prevenzione, con obiettivi di lungo termine, centrate sull'educazione, la ricerca, l'informazione, la comunicazione. Narrare, contro-narrare, analizzare e decostruire i linguaggi d'odio sono alcune tra le possibili attività in cui coinvolgere alunni, insegnanti, educatori, formatori e ricercatori. Bisogna anche tenere presente che, muovendosi in un ambiente come quello virtuale, soggetto a continui cambiamenti, non è facile riuscire a formalizzare modelli educativi di lunga durata.

Orientamenti bibliografici

- Affinati E. - Gatto M., *I meccanismi dell'odio. Un dialogo sul razzismo e i modi per combatterlo*, Mondadori, Milano 2020.
- Article 19, *'Hate Speech' Explained. A Toolkit*, London 2015.
- Bartlett J. - Krasodomski-Jones A., *Counter-Speech: Examining Content that Challenges Extremism Online*, DEMOS, London 2015.
- Carretero Gomez S. - Vuorikari R. - Punie Y., *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, 2017.
- Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Armando Editore, Roma 2013.
- D'Amico M. - Siccardi C., *Introduzione. Un percorso scientifico e "sul campo" verso una cultura che non odia*, in D'Amico M. - Siccardi C. (a cura di), *La Costituzione non odia. Conoscere, prevenire e contrastare l'hate speech on line*, Giappichelli, Torino 2021.
- de Latour A. et al., *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives. Revised edition 2017*, Council of Europe, 2017.
- Ferrini C. - Paris O., *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social*, Carocci, Roma 2019.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Gardaglione I. et al., *Countering online hate speech*, Unesco Publishing, Paris 2015.
- Gasparini I., *L'odio ai tempi della rete: le politiche europee di contrasto all'online hate speech*, «JUS», 3 (2017), pp. 505-532.
- Gruppo di lavoro Odio Online, *Rapporto finale*, Ministero dell'innovazione tecnologica e la digitalizzazione, Ministero della Giustizia, Dipartimento per l'Editoria della Presidenza del Consiglio, 2021.
- Han B-C., *L'espulsione dell'Altro*, tr. it., Nottetempo, Milano 2017.
- Han B-C., *Topologia della violenza*, tr. it., Nottetempo, Milano 2020.
- IRS - Istituto per la Ricerca Sociale, *C.O.N.T.R.O "COUNTER Narratives Against Racism Online". Mappatura delle principali metodologie italiane ed europee di contronarrativa per il contrasto degli "hate speech online"*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità, 2019.
- Istat, *BES 2021. Il Benessere equo e sostenibile in Italia*, Aprile 2022.

⁴⁹ Cfr. G. Ziccardi, *L'Odio online*, cit., pp. 101-103.

⁵⁰ A tal riguardo, si veda E. Affinati - M. Gatto, *I meccanismi dell'odio. Un dialogo sul razzismo e i modi per combatterlo*, Mondadori, Milano 2020. Proprio la scuola, secondo gli autori, può offrire uno spazio di speranza, in cui sviluppare la consapevolezza di far parte di una comunità.

- King M.L., *Io ho un sogno. Scritti e discorsi che hanno cambiato il mondo*, tr. it., SEI, Torino 1993.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it., il Mulino, Bologna 2004.
- Osservatorio Mediavox, *Report Mediavox 2019-2020. Ricerca-azione sui discorsi d'odio online di natura antireligiosa*, Luglio 2020.
- Parsi M.R. - Cantelmi T. - Orlando F., *L'immaginario prigioniero: come educare i nostri figli a un uso creativo e responsabile delle nuove tecnologie*, Mondadori, Milano 2009.
- Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi educativa del razzismo online*, Scholé, Brescia 2018.
- Pasta S., *Detection di odio antimusulmano tra machine learning e valutazione qualitativa*, in Polenghi S. - Cereda F. – Zini P. (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 1169-1179.
- Pasta S. - Santerini M. (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, Franco Angeli, Milano 2021.
- Ranieri M. (a cura di), *Populism, media and education: Challenging discrimination in contemporary digital societies*, Routledge, New York 2016 .
- Reynders D., *Countering illegal hate speech online 6th evaluation of the Code of Conduct*, European Commission, 2021.
- Rivoltella P.C., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2019.
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina, Milano 2012.
- Rivoltella P.C., *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholé, Brescia 2020.
- Romano L., *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Roveda P., *Per educare alla pace*, Vita e Pensiero, Milano 1983.
- Santerini M., *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia 2011.
- Santerini M. (a cura di), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Guerini e Associati, Milano 2019.
- Santerini M., *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Cortina, Milano 2021.
- Sellars A., *Defining Hate Speech*, Berkman Klein Center Research Publication No. 2016-20, Boston Univ. School of Law, Public Law Research Paper No. 16-48, 2016.
- Smahel D. et al., *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*, EU Kids Online, 2020.
- Sparks C., *What is the “digital divide” and why is it important?* «Javnost - The Public», 20 (2013), pp. 27-46.
- Tuck H. - Silverman T., *The counter-narrative handbook*, Institute for Strategic Dialogue, 2016.
- Van Dijk J., *The deepening divide: Inequality in the information society*, Sage, Thousand Oaks 2005.
- Vitullo A., *L'intersezione tra media education e hate speech. I futuri cittadini digitali crescono onlife*, in Giorgi A. - Rispoli F. (a cura di), *HATE SPEECH. Riflessioni, pratiche e proposte contro l'odio in rete*, I Quaderni di Benvenuti in Italia, 2021, pp. 59-70.
- Vitullo A., *Radicalizzarsi online. Islamofobia e discorsi d'odio in rete*, in Bombardieri M. - Giorda M. - Hejazi S. (a cura di), *Capire l'Islam. Mito o realtà*, Morcelliana, Brescia 2019, pp. 109-126.
- Vox-Osservatorio Italiano sui Diritti, *La mappa dell'intolleranza. 6° anno*, Novembre 2021.
- Witte J.C. - Mannon S.E., *The Internet and social inequalities*, Routledge, New York 2010.
- Ziccardi G., *L'Odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, il Mulino, Bologna 2016.

Nati da genitori di origine straniera. L'esperienza formativa dei viaggi "radicali"¹

Dalila Raccagni

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore Milano
e-mail: dalila.raccagni@unicatt.it

Abstract: Il contributo presenta alcune considerazioni pedagogiche circa l'esperienza del viaggio, in particolare nella distinzione tra quello definito «iniziativo» e quello che giovani di seconda generazione sono chiamati a vivere nel paese di origine dei loro coniugi.

I genitori di origine straniera, nella gestione di rapporto con il passato, riconoscono nel viaggio uno strumento formativo e conoscitivo. L'esperienza diviene terreno sul quale tracciare un punto di incontro, capace di portare alla creazione di uno spazio comune di principi. Ciò permette il superamento dei particolarismi e favorisce ai soggetti di relazionarsi.

Il viaggio "radicale" da parte dei figli rappresenta una sorta di *rite de passage* e di trasformazione culturale. La migrazione suscita in loro conflitti inattesi e sentimenti contrastanti circa la loro identità. La dinamica che potrebbe scaturire è quella di percepire una doppia appartenenza.

Il viaggio diviene dunque uno strumento formativo, per conoscere se stessi e le proprie radici.

The contribution presents some pedagogical considerations about the experience of the journey, particularly in the distinction between the one defined as "initiatory" and the ones that second-generation young people are called to experience in the country of origin of their relatives.

Parents of foreign origin, in managing their relationship with the past, recognize the journey as a formative and cognitive tool. The experience becomes a ground on which to draw a meeting point, capable of leading to the creation of a common space of principles. This makes it possible to overcome particularisms and allows subjects to relate to each other.

The "radical" journey by the sons represents a sort of rite of passage and cultural transformation. Migration gives rise to unexpected conflicts and contrasting feelings about their identity. The dynamic that may arise is that of perceiving a double belonging.

The journey thus becomes a formative tool for getting to know oneself and roots.

Parole chiave: viaggio radicale, viaggio iniziativo, incontro, cultura, appartenenza

Keywords: *radical journey, initiatory journey, contact, culture, belonging*

¹ La scelta del termine "radicale" nasce da una ricerca bibliografica volta a trovare una definizione per quei viaggi che le seconde generazioni fanno nel contesto di origine dei genitori. Non trovando in letteratura nulla che faccia riferimento al viaggio che questi ragazzi/figli fanno per conoscere cultura, tradizione e parenti, ho ritenuto opportuno scegliere questo termine, che richiama il concetto di "radice", dal latino *radicalis*, aggettivo, che significa «fondamentale» nel senso di «cosa che sta alla radice, alla base».

*L'efficacia di un insegnamento
non sta unicamente nei suoi contenuti,
ma nella capacità dei singoli di assimilarlo,
di trasformare il nuovo elemento
del proprio mondo interiore.
(E. Trevi)*

1. Il viaggio come dispositivo formativo

Immaginario o desiderato, reale o virtuale, il viaggio rappresenta uno strumento formativo per l'uomo, una esperienza di cambiamento e trasformazione. Il principio della scoperta e della ricerca, attraverso metodi peculiari e riflessivi, permettono a colui che viaggia la conoscenza di sé e della realtà.

Gli studi pedagogici sul viaggio prendono in esame la valenza educativa e formativa di questa categoria, dal momento in cui «viaggiare vuol dire divenir del mondo esperti, secondo l'espressione dell'Ulisse dantesco, che del viaggio aveva fatto il proprio modo di vivere. Vuol dire cambiare luoghi e abitudini, entrare in altre dimensioni, avere contatti con altre persone, al limite con altre genti e paesi»². Diverse sono le dimensioni pedagogiche che R. Massa ritrova nei dispositivi pedagogici³, che in questa riflessione possono essere propri anche del viaggio. Tra queste possiamo ricordare le dimensioni spaziale e temporale, simbolica e rituale, finzionale e corporea, transizionale, prescrittiva, valutativa e iniziativa.

Si tratta di dimensioni essenziali per descrivere il dispositivo di elaborazione dell'esperienza viaggio e di come questa possa essere un'area potenziale. Ad esempio, la dimensione della temporalità che caratterizza il viaggio è propria degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico. Ciò è legato alla parte generativa del pensiero pedagogico: che fa uso del fattore tempo per generare cambiamento, oltre che a sfruttare la relazione con esso per formare la qualità dei cambiamenti del soggetto. Vi è una connessione autotrascendente tra il come si era *prima* del viaggio e come si è *dopo* il viaggio, dal momento in cui questa esperienza è un ponte profondo e significativo tra il presente e il passato.

Per compiere un viaggio inoltre non è sufficiente essere protagonisti di vicissitudini e attraversare dei contesti, bensì c'è una discriminante: l'atteggiamento soggettivo con cui si realizza. Il viaggio non è un semplice collocarsi *altrove*, bensì è un'occasione formativa e di crescita personale, di scoperta di noi stessi e di ciò che è più intimo. J. E. Leed parla di una «mente del viaggiatore»⁴, nella quale troviamo distinzione tra una dimensione psicologica e una eidetico-immaginaria. Una dimensione ed una mitologia che includono un processo di formazione, che è contemporaneamente individuale e cultural-collettivo.

Il viaggio è pertanto un'esperienza di formazione, ma allo stesso tempo metafora formativa, caricandosi dunque di un significato teorico e pratico. Nella pratica il viaggio è caratterizzato dalla scoperta, dalla separazione, dalla riorganizzazione che porta all'apertura del soggetto; teoricamente è invece articolato su categorie simmetriche a quelle della formazione, divenendone archetipo. In esso troviamo categorie archetipiche e strutturali che «si sintonizzano sia sulla formazione come processo, sia sui processi tradizionali di formazione (riti di passaggio-fiaba-miti), offrendo un *paradigma* sottile per comprendere l'atto e il senso, ma anche la matrice e la tradizione della formazione»⁵.

Il viaggio è dunque strumento di costruzione della persona, che in un contesto educativo ha l'occasione di autotrascendimento, di apprendimento e di scelta. Nel viaggio «è in gioco qualcosa di umano e dell'umano. La

² M. Laeng, *Viaggio culturale*, in Id. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. VI, La Scuola, Brescia 1994, col. 12294.

³ R. Massa, *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1997.

⁴ E.J. Leed, *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale*, Il Mulino, Bologna 1992.

⁵ F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, «Studi Sulla Formazione», XIV, 2 (2012), p. 168.

situazione del viaggio è uno stare tra identità e differenza, in un'apertura ad altro e ad altri»⁶. Tra le molteplici tipologie di viaggio che caratterizzano il secolo contemporaneo, al fine di meglio riflettere sui viaggi “radicali” che le seconde generazioni vivono nei contesti di origine dei genitori, è opportuno prendere in considerazione la tipologia del viaggio iniziatico.

2. Viaggio iniziatico e “radicale”, punti di incontro

La tipologia del viaggio iniziatico (proprio dei riti di passaggio e poi emblema di ogni iniziazione, come viaggio nell’interiore)⁷ è stata presa in esame dal momento i cui diversi possono essere i punti di contatto ed incontro con le caratteristiche dei viaggi “radicali”.

Secondo un’attenzione antropologica ed etnica, uno dei testi di riferimento è *I riti di passaggio* Arnold Van Gennep⁸. Egli sottolinea a riguardo come la vita degli individui componenti di ogni società consista in un continuo e dinamico passaggio da un’età all’altra, dunque da un’occupazione spazio-temporale alla seguente. Questi prevedono dei riti e delle pratiche, che possono essere più o meno differenziati. Tra quelli meno definitivi ricordiamo i costumi, le maschere, l’uso delle pitture; tra quelle definitive abbiamo «ablazione, resezione e mutilazione di qualsiasi parte del corpo, modificano in modo evidente a tutti la personalità dell’individuo [...] che automaticamente lo aggrega ad un gruppo determinato»⁹.

Nella cifra conoscitiva della teoria iniziatica, l’iniziazione «va intesa come una morte in vita, alla quale segue una nuova nascita, che è la vera nascita. È un passaggio di condizione che implica l’acquisto di una conoscenza del mondo totale e definitiva. Un percorso irreversibile»¹⁰.

Nel percorso iniziatico avviene il processo e percorso di auto-riconoscimento del soggetto. Il soggetto è messo davanti alle proprie responsabilità, poiché deve provare la vertigine della solitudine, la paura dell’abbandono, per poi avere una nuova conoscenza di sé.

Il fine ultimo del viaggio iniziatico è la ricerca della propria identità, domanda propria anche degli adolescenti e dunque delle seconde generazioni, che proprio per le caratteristiche di questa fase delicata del ciclo di vita, cercano la propria personale risposta alla domanda *Chi sono?*

Un viaggio iniziatico, nell’altrove spazio-temporale, costituisce per il protagonista l’occasione per un viaggio di chiarificazione, di cambiamento, ma anche di arricchimento personale nell’altrove di cui si entra a far parte; nonché opportunità di conoscere l’altrove dell’interiorità. È una esperienza che va oltre il mero trasferimento, dal momento in cui i trascorsi dell’uomo sono elementi di passaggio fondamentale della sua evoluzione. C’è dunque un brusco mutamento nella vita dell’individuo, con una divisione netta con il passato.

Allo stesso tempo il viaggio iniziatico è contatto con il passato, «essere iniziati equivale a imparare ciò che è accaduto nel Tempo primordiale»¹¹, dal momento in cui questo rappresenta mentalità, abitudini ed interpretazioni.

Nel viaggio “radicale” le seconde generazioni entrano in relazione con quanto ha rappresentato il vissuto dei loro genitori. In particolare per i genitori di origine straniera il passato fa riferimento alla storia di vita nel Paese di origine, in cui sono cresciuti, hanno assimilato cultura ed usanze.

Nel viaggio iniziatico il soggetto è inoltre posto in modo esplicito sotto l’egida e la tutela del precettore. Quest’ultimo esercita sull’educando la propria autorità educativa. Anche nel viaggio “radicale” c’è sempre un “precettore”, che può essere identificato con una delle figure genitoriali, ma anche con un membro della

⁶ F. Riva, *Filosofia del viaggio*, Lit Edizioni, Roma 2015, p. 28.

⁷ Si consiglia la lettura di E. Trevi, *Viaggi iniziatrici*, UTET, Torino 2021 per cogliere alcune esperienze.

⁸ A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1981.

⁹ *Ibi*, pp. 62-63.

¹⁰ A. Cadoni, *In ogni limite c’è un dio: conversazione con Emanuele Trevi*, «Parol: Quaderni d’Arte e di Epistemologia», XXIX, 2 (2018), p. 10.

¹¹ M. Eliade, *La nascita mistica*, cit. in E. Trevi, *Il viaggio iniziatico*, Laterza, Roma-Bari 2013, p.65.

famiglia allargata (che include a sua volta nonni, cucini, zie e zii che vivono insieme) o della comunità educante. Il concetto di famiglia - in questo caso - non è delimitato dal tempo e dallo spazio, bensì attraversa le generazioni, coinvolge parenti che vivono lontani e vicini, coloro che sono ancora in vita e coloro che si sono uniti agli antenati, nonché gli antenati stessi che continuano a svolgere un ruolo attivo nelle vite dei vivi. Infine il *viaggio iniziatico* sancisce il passaggio all'età adulta. L'individuo entra a far parte - sul piano ontologico - di una storia collettiva, condivisa con tutti i membri adulti della sua comunità.

A. Van Gennep identifica, rispetto all'iniziazione ritualizza dell'ingresso degli adolescenti nel gruppo degli adulti, tre fasi: separazione, margine e aggregazione. Nel viaggio "radicale" ritroviamo la separazione dal contesto in cui questi ragazzi vivono, la sensazione di marginalità nel contesto d'Origine dal momento in cui spesso è per loro uno *shock* (anche culturale) e infine l'aggregazione (o meglio accettazione), che nell'ultimo caso diviene però una scelta e dunque non sempre accolta.

Naturalmente, nel contesto contemporaneo, non si può più pensare al rituale di iniziazione come a un momento religioso-istituzionale riconosciuto da tutta la comunità. D'altra parte si può affermare che i viaggi "radicali" che le seconde generazioni vivono per volontà della famiglia (di origine straniera), possano essere una nuova forma di riti di passaggio. Questi possono dunque essere letti come un percorso formativo di conoscenza di carattere iniziatico.

3. I viaggi "radicali" delle seconde generazioni

Le famiglie migranti devono fare i conti con il continuo lavoro di «di relazione, di tessitura, di connessione accresciuto dai molti e continui scambi e confronti culturali, sia all'interno, sia all'esterno della famiglia, fra e tra le generazioni, con e per il sistema sociale. Operosità continua che non può basarsi sul sistema solidaristico, tipico della famiglia monogama, in quanto sono proprio le condizioni del contesto migratorio che contribuiscono a ridefinire e a determinare il sistema solidaristico stesso; cambiano quindi le condizioni materiali e simboliche»¹².

In questa continua rielaborazione e dinamica di riorganizzazione psico-socio-culturale, per far sì che le seconde generazioni non perdano il contatto con le radici e dunque rimangano "legati" al contesto di origine, i genitori fanno svolgere loro dei viaggi presso il Paese di origine, sin ora chiamati «viaggi radicali».

Questi non sono però da confondere con le mere esperienze interculturali, dove «l'apprendimento della comprensione culturale esige che si dia la stessa importanza all'elocuzione della priora cultura, mentre si stanno esplorando quelle straniere»¹³, dal momento in cui la molteplicità culturale è già caratteristica propria del viaggiatore, ovvero le seconde generazioni.

Questi viaggi diventano occasione formativa dal momento in cui rappresentano l'occasione di conoscere la cultura dei propri genitori, di incontrare la famiglia allargata di origine e dunque essere luogo di incontro, infine possibilità di conoscenza del sé mediante pratica riflessiva. D'altra parte il carattere formativo è tale nella misura in cui però le seconde generazioni sono sostenute in questo processo conoscitivo, mediante suggerimenti, confronti e condivisioni.

Anzitutto il viaggio "radicale" rappresenta un'occasione formativa di conoscenza dal momento cui vi è una riduzione della distanza tra il reale e l'immaginario che le seconde generazioni hanno spesso del contesto culturale di origine dei genitori. Come peculiarmente per il viaggio in senso tale, anche questa tipologia di viaggio si dispone «a cavallo tra esperienza reale e esperienza immaginaria, di essere – insieme – un momento

¹² M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 106.

¹³ F. Oullet, *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura*, Uniclopi, Milano 2002, p. 33.

chiave del vissuto come pure dell’elaborazione dell’immaginario, di quel “mondo” di miti, credenze, ideali che vivono solo nella coscienza, delineandone le forme e i confini, ma anche nutrendola di referenti e di senso»¹⁴. In particolare questo viaggio è dunque un fattore centrale dell’elaborazione e della trasmissione in senso orizzontale della cultura di un popolo, sia tra singoli che tra gruppi. I genitori di origine straniera sono coloro che *in primis* hanno radici altrove rispetto a dove agiscono la loro genitorialità. Anzi ben sappiamo che «dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, le pratiche cui gli è stato concesso di partecipare, e tutto ciò che ha osservato»¹⁵, pertanto sono comprensibili situazioni di ostacolo e disagio che emergono dal momento in cui il contesto di origine è altro rispetto a quello in cui si vive.

Inoltre i genitori riconoscono nella cultura d’origine lo «spazio in cui la propria identità era chiara e in cui i legami sociali erano intessuti, spazio in cui ci si riconosceva e si era riconosciuti»¹⁶, e dunque solo dopo la migrazione si è divenuti stranieri, ovvero estranei, sconosciuti. È dunque fondamentale che anche i figli possano riconoscere in questa appartenenza culturale, affinché non ci sia mancanza di riconoscimento anche tra i membri della stessa famiglia migrante.

Non possiamo dimenticare che l’esperienza migratoria è fonte di profondo cambiamento per coloro che l’affrontano. I suoi effetti si ripercuotono non soltanto sulla personalità di coloro che lasciano il paese, bensì anche sul gruppo parentale e sull’intera società d’origine. La stessa identità di una comunità è pertanto complessa ed è frutto di una diversità che necessita di essere continuamente accolta, ovvero di accoglienza che si è disposti a dare e allo stesso tempo ricevere. Un’accoglienza che è reciproca e assume corporeità nella misura in cui si anima di spazi, luoghi movimenti e relazioni che richiamano l’essere-insieme.

Oltre alla conoscenza culturale, l’incontro con la famiglia allargata nel contesto di origine può essere la possibilità di offrire ai propri figli riferimenti valoriali.

La famiglia è il luogo nel quale prende atto la dinamica di appartenenza identitaria, che è per il soggetto l’insieme di vincoli e regole da rispettare, ma allo stesso tempo anche possibilità di affermare se stessi. Le seconde generazioni devono essere aiutate ad assumere un atteggiamento di decentramento culturale che prevede l’assunzione di uno sguardo sull’altro attento a non ricondurlo esclusivamente a categorie proprie di riferimento.

Il viaggio è formativo poiché forma alla *cura sui*, ovvero alla crescita personale caratterizzata dalla maturità e dall’apertura. Una formazione che apre le seconde generazioni al diverso, ma anche al valore dell’alterità. L’attenzione è alla possibilità che si lascino immergere nell’altro-da-sé per coglierne l’unicità.

Il viaggio apre dunque anzitutto il dialogo con le altre persone ed «è attraverso la comunicazione che soggetti diversi, individui o gruppi, confrontano e coordinano le azioni e i loro significati, creando, gestendo e negoziando quello che ciascuno di loro considera la realtà sociale. Così che ogni volta che si comunica mondi diversi entrano in contatto (...) con tutti i loro contesti di riferimento personali, sociali e culturali, e con i propri modi diversi di dare significato alla sequenza comunicativa»¹⁷ e da questo spazio di incontro, di dialogo possono nascere nuove narrazioni, nuove conoscenze, consapevolezze e curiosità, oltre che incroci di modi di fare, di storie e di esistenze, volte ad eliminare stigmatizzazione e incomprensione di una diversità che invece in qualche modo appartiene a ognuno di noi, nel rapportarsi con l’altro. Il dialogo non deve dunque essere sul piano della pura comunicazione. L’altro, vivendo nel contesto di origine dei genitori, è il vero testimone della tradizione ed è colui che attraverso i gesti, le parole e gli atteggiamenti ne dà manifestazione nella realtà del quotidiano, dello stile di vita. Le seconde generazioni sono chiamate, quindi, ad «imparare ad entrare in

¹⁴ F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, «Studi Sulla Formazione», XIV, 2 (2012), p. 150.

¹⁵ L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), p. 47.

¹⁶ R. Deluigi, *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 40

¹⁷ G. Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture*, Carocci, Roma 2003, p. 33.

relazione con l’altro»; questa «non è un’abilità che si acquisisce immediatamente, ma richiede una messa in gioco delle modalità di pensare, di agire e di sentire, per predisporsi ad apprendere qualcosa di diverso»¹⁸. Il viaggio “radicale” è infine occasione per conoscere, studiare e osservare, sapere, al fin che questo porti rielaborazione e riflessione nella mente del viaggiatore, la quale può anche essere contrassegnata da un intreccio tra il desiderio di fuga e quello invece dell’interesse. L’esito del viaggio, in modo esplicito o implicito, è una maggior conoscenza della propria umanità. Questa conoscenza è dunque trasformatrice e generativa, poiché muta colui che ha intrapreso il viaggio.

Pertanto, le seconde generazioni hanno mediante il viaggio “radicale” l’occasione di conoscere anche se stessi, attraverso momenti e spazi di riflessione e rielaborazione personale. Siamo dinanzi ad una dimensione archetipica del viaggio, finalizzato alla esperienza del mondo e del sé.

In ogni caso il viaggio “radicale” che i genitori desiderano che i figli facciano nel Paese di origine è un momento molto delicato, spesso anche idealizzato, poiché carico di sentimenti e prospettive generative, che però spesso è poco adatto o comunque limitato rispetto alle aspettative di conoscenza della storia, del costume e della lingua del paese di provenienza. L’educazione familiare — mediante la scelta di questi viaggi “radicali” — non deve dunque dimenticare di tener conto delle differenti aspettative sociali delle nuove generazioni. Solo in questo modo possono davvero aiutare i figli ad affrontare le difficoltà che quotidianamente devono affrontare. La più sfidante è l’appartenenza multipla, ovvero a più paesi, e la costruzione di un’identità armonica tra i valori della tradizione familiare e quelli del territorio in cui sono nati e/o cresciuti.

4. Il viaggio “radicale” come rito di passaggio e scoperta identitaria

Il viaggio “radicale” da parte dei figli rappresenta una sorta di *rite de passage* e di trasformazione culturale. Esso è un luogo di eterotopie, o di rispecchiamento dell’altro, e allo stesso tempo di eterocronia, ovvero di sviluppo di un individuo rispetto all’antenato¹⁹.

Un’esperienza che implica un cambiamento, connesso in modo evidente con delle conseguenze soprattutto sul piano identitario, dal momento in cui fa scattare in loro spesso conflitti inattesi e sentimenti contrastanti circa la loro identità, in dinamicità tra il loro sentirsi in doppia appartenenza. In particolare seppur «tutti affrontiamo nel periodo evolutivo una fase delicata della vita, il passaggio dall’adolescenza alla prima età adulta è comparativamente più arduo per le seconde generazioni immigrate. Soprattutto in quella fase, in cui si consolidano consapevolmente la dimensione identitaria e il sistema di valori dell’individuo, si oscilla in permanenza tra due desideri di segno opposto, entrambi legittimi: il desiderio di essere uguale e il desiderio di essere diverso, di vicinanza e di allontanamento, di mimesi familiare e di emancipazione individuale».

Inoltre l’identità di questi giovani è «da costruire e negoziare dentro un contesto che la percepisce come diversa e critica»²⁰. La cultura d’origine è pensata dai genitori come un vissuto, una riserva della memoria dalla quale rielaborano, decifrano e leggono il mondo; diversamente invece i figli faticano a riconoscersi in questa storia collettiva, e collocano la cultura dei genitori nel mito del passato. La sfida è quella della doppia appartenenza²¹ dove il desiderio delle seconde generazioni è quello da un lato di affermare la propria identità soggettiva e dall’altro di sentirsi parte di un noi, che rappresenta la dimensione comunitaria dove c’è il mantenimento della cultura originaria e l’influenza della cultura accogliente.

¹⁸ L. Cadei, *La questione interculturale nella ricerca e nel lavoro educativo*, in F. D’Aniello (a cura di), *Immigrazione ed interculturalità. Dall’indifferenza alla convivialità delle differenze*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 21.

¹⁹ M. Foucault, *Le corps utopique: suivi de les hétérotopies* (1966), Lignes, Parigi 2009.

²⁰ M. Demarie - S. Molina, *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2004, pp. XIV-XV.

²¹ A. Sayad, *La double absence*, Seuil, Paris 1999.

Conclusioni

Le seconde generazioni vivono una transizione complessa, che ridisegna - alla luce anche dei viaggi "radicali" - le frontiere del loro divenire nel mondo, producendo seconde generazioni *transitorie* e persone *transitanti*. Soggetti che potrebbero essere inoltre caratterizzati da una identità sospesa e disorganica, poiché migrante, o meglio «perennemente in viaggio» tra la cultura di appartenenza e la cultura del luogo dove sono nati e/o cresciuti.

I viaggi "radicali" sono dunque una sfida per le seconde generazioni, dal momento in cui alla luce della doppia appartenenza richiedono una risposta personale alla domanda *Chi sono?*

Se «la principale sfida delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è, dunque, quella di legittimarsi quale luogo educativo di "transizione", e di "transizioni" maturative, pur essendo essa stessa "transitante"»²² è dunque importante un sostegno alla genitorialità che aiuti le famiglie e riflettere anche sulla valenza formativa di questi viaggi "radicali". Questo soprattutto nella consapevolezza che il viaggio "radicale" è un momento emblematico dell'esperienza personale, della storia delle seconde generazioni.

Orientamenti bibliografici

- Ambrosini M. - Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2004.
- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Magnano (BI), 1990.
- Cadoni A., *In ogni limite c'è un dio: conversazione con Emanuele Trevi*, in «Parol: Quaderni d'Arte e di Epistemologia», XXIX, 2 (2018), pp. 307-315.
- Cambi F., *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in «Studi Sulla Formazione», XIV, 2 (2012), pp. 149-171.
- Ceccatelli Gurrieri G., *Mediare culture*, Carocci, Roma 2003.
- D'Aniello F. (a cura di), *Immigrazione ed interculturalità. Dall'indifferenza alla convivialità delle differenze*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Deluigi R., *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Eliade M., *La nascita mistica. Riti e simboli d'iniziazione*, Morcelliana, Brescia, 1980.
- Fabbri L., *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 45-55.
- Foucault M., *Le corps utopique: suivi de les hétérotopies* (1966), Lignes, Parigi 2009.
- Laeng M., *Enciclopedia pedagogica*, vol. VI, La Scuola, Brescia 1994.
- Leed E. J., *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale*, Il Mulino, Bologna 1992.
- Lopez A. G., *Pedagogia delle differenze*, ETS, Pisa 2018.
- Massa R., *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Oullet F., *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura*, Uniclopi, Milano 2002.
- Riva F., *Filosofia del viaggio*, Lit Edizioni, Roma 2015.
- Sayad A., *La double absence*, Seuil, Paris 1999.
- Stramaglia M., *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, EUM, Macerata 2009.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Trevi E., *Il viaggio iniziatico*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Trevi E., *Viaggi iniziatici*, UTET, Torino 2021.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Universale Bollati Boringhieri, Torino, 1981.

²² M. Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, EUM, Macerata 2009, p. 20.

Educazione alla pace e gestione dei conflitti in età prescolare: una “*Question Socialement Vive*”

Maria Vincenza Raso

Dottoressa di ricerca - Università della Valle d'Aosta
e-mail: m.raso@univda.it

Abstract: Il dibattito epistemologico, pedagogico, etico, ma anche politico sviluppatosi attorno alle “éducations à...” ha nutrito lo scenario francofono degli ultimi cinquant’anni.

In questo quadro l’educazione alla pace assume particolare rilievo se confrontata alla gestione dei conflitti sin dalla primissima infanzia. Segnatamente, l’interrogarsi sulle finalità dell’intervento educativo a fronte della complessità delle dinamiche transattive tra bambini, con conseguente ricaduta sui significati e sulle modalità dell’educare alla pace, si configura come una *Question Socialement Vive*. Quest’ultima espressione, anche alla luce degli studi di Legardez e Simonneaux, costituisce un costrutto teorico ormai consolidato nella letteratura scientifica francese e ne rappresenta il versante più sociale, impegnato e militante. Esso ricomprende il dibattito sulla cittadinanza, quello sulla convivenza civile e sul ruolo dell’educazione formale nello strutturare atteggiamenti di tolleranza ed apertura interculturale nelle giovani generazioni. Tali questioni, di pregnanza educativa, etica e sociale, coinvolgono non solo i professionisti che operano nei servizi per la primissima infanzia, in un’ottica di continuità in seno al sistema integrato 0-6, ma anche tutti coloro che, implicati nel processo di crescita personologico e sociale del bambino piccolo e molto piccolo, ne costituiscono la prima incipiente comunità educante.

The epistemological, pedagogical, ethical and also political debate concerning the “éducations à...” has fostered the French-speaking scenario during the last fifty years.

In this context, peace education takes on particular relevance if compared to conflict management since early childhood. The complexity of the transactional dynamics among children, therefore, inspire us to wonder about the aims of educational intervention and its impact on the meanings and methods of peace education as a Question Socialement Vive.

The latter expression, also in the light of Legardez and Simonneaux’s studies, is a theoretical construct that is now consolidated in the French scientific literature and represents its more social, committed and militant side. It includes the debate on citizenship, the one on civil coexistence and on the role of formal education in building tolerant and intercultural openness in the younger generations.

These topics, of educational, ethical and social significance, involve not only the professionals who work in the field of services for early childhood, with a view to continuity within the integrated 0-6 system, but also all those who, involved in the process of personal and social growth of young and very young children, constitute the first incipient educating community.

Parole chiave: pedagogia della non-violenza; *Questions Socialement Vives*; conflitti; sistema integrato 0-6; comunità educante

Key words: pedagogy of non-violence; *Questions Socialement Vives*; conflicts; integrated system 0-6; educating community

1. Riferimenti concettuali dal panorama scientifico francofono

Nel quadro di una vasta ricerca tra Italia e Francia¹, il presente articolo intende proporre una lettura della gestione dei conflitti nei contesti prescolari attraverso costrutti teorici sviluppatisi in area francofona e, segnatamente, dimostrare come tale tema si collochi nell’ambito dell’educazione alla pace, acquisendo i tratti di una “*Question Socialment Vive*”².

Storicamente, la comparsa delle “*éducations à...*” nel sistema scolastico francese è riconducibile all’introduzione, nel 1973, con la circolare Fontanet³, di una “*information et éducation sexuelle*” nelle scuole secondarie. Successivamente a tale data, un proliferare di poliedriche *educazioni* – alla salute, allo sviluppo sostenibile, all’alimentazione, alla cittadinanza, etc. – ha gremito lo scenario educativo, sia istituzionale che informale, e ha nutrito il dibattito scientifico ma anche politico, la cui portata trasformativa ha consistito nel riposizionare “la questione dell’Educazione, dei suoi ruoli e delle sue finalità, in seno alle società”⁴. La riflessione muoveva, in prima battuta, verso una critica nei confronti della scuola in relazione sia alla sua funzione riduttivamente assimilabile a trasmissione di conoscenze, che all’organizzazione di contenuti in discipline monolitiche, di cui l’inadeguatezza emergeva progressivamente a fronte delle incalzanti sfide di una società vieppiù frammentata, complessa e plurale. Ciò ha dato impulso all’introduzione e alla formalizzazione di educazioni transdisciplinari volte a contribuire alla formazione integrale della persona promuovendone lo sviluppo in termini di competenze trasversali, in particolar modo civiche e sociali, tramite un approccio critico-riflessivo capace di fornire all’educando un quadro di senso etico-valoriale orientato all’azione.

In tal direzione si sono sviluppati in Francia numerosi approcci di ricerca concernenti le “*éducations à...*”, riassumibili per Fabre, in quattro assi principali⁵: - lo studio curricolare, rivolto verso la formalizzazione dei programmi scolastici in una prospettiva inter-trans-disciplinare; - l’analisi delle pratiche di insegnamento, che mette in risalto la complessità della professionalità docente nella pluralità delle proposte come pure dei suoi affanni e delle sue difficoltà; - l’esplorazione dei risvolti più propriamente didattici, in termini di saperi e di modalità di insegnamento; - un approfondimento epistemologico, ma anche etico, che interpella da un lato la natura dei saperi in oggetto di ridefinizione formale e dall’altro la postura professionale dell’educatore e dell’insegnante nella loro *mise en pédagogie*.

Ma attorno a quali saperi si dipanano le “*éducations à...*”?

Certamente, questi oggetti sui quali le “*Educations à...*” portano, non sono completamente nuovi, alcuni sono antichi, vero molto antichi; ma, essi sono pensati sempre più come urgenze sociali cui la scuola deve assolutamente e direttamente concorrere alla loro risoluzione, e allo stesso tempo come necessità per l’educazione e per la formazione permanente [...]. In quest’ottica, le “*Educations à...*” sono un tentativo di risposta all’enigma del senso dei saperi scolastici e del loro contributo per la preparazione degli alunni alla vita in un contesto sociale e mondiale radicalmente nuovo⁶.

Trattasi quindi di saperi dibattuti, controversi, sentitamente riconosciuti come tali nelle rappresentazioni di una collettività e attorno ai quali si addensano dubbi, interrogativi, dilemmi eticamente complessi, che si

¹ M.V. Raso, *Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell’infanzia. Un’esperienza di ricerca*, in M.V. Raso - P.A. Lampugnani - E. Marone - C. Lichene, *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*, Zeroseiup, Bergamo 2020.

² A. Legardez – L. Simonneaux, *L’école à l’épreuve de l’actualité: enseigner avec des questions vives*, ESF Editeur, Paris 2006.

³ Dall’allora in carica Ministro dell’Educazione Nazionale, M. Joseph Fontanet.

⁴ J.M. Lange, *Introduction et présentation des contributions*, in J.M. Lange (a cura di), *Actes du colloque «Les “Educations à”: un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?»*, novembre 2014, Rouen, Mont Saint Aignan, cit. p. 4, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>

⁵ M. Fabre, *Les “Educations à”: problématisation et prudence*, «*Éducation et socialisation*», 36 (2014), <http://journals.openedition.org/edso/875>

⁶ F. Audigier, *Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d’une analyse*, «*Recherches en didactiques*», 13 (2012), p. 32 (tr. it. dell’Autore).

riflettono nelle pratiche sociali. Come evidenzia lo stesso Fabre⁷, gli oggetti di interesse delle “éducations à...” (tralate da Mario Gennari nelle *pedagogie del genitivo*) sono implicitamente e indissolubilmente connessi a “*Questions Socialement Vives*”, riferimento, questo, a un preciso costrutto teorico che, sviluppatosi in origine in ambito didattico ed estesosi successivamente al campo della ricerca in educazione e della formazione, acquisisce peculiare significato a seguito delle teorizzazioni di Legardez e Simonneaux (2006). Secondo tali Autori una questione si definisce come “*socialmente viva*” (QSV) se è qualificata dai seguenti requisiti indissociabili:

- è attuale e generatrice di dibattito in seno alla società, mettendone in discussione pratiche, rappresentazioni e sistemi normativi e valoriali;
- interella i “saperi scientifici” e i paradigmi di riferimento, creando controversie tra esperti nel dominio delle scienze e nel campo professionale;
- è viva in ambito scolastico, coinvolgendo direttamente insegnanti e alunni nel processo di destrutturazione e di rielaborazione dei “saperi scolastici”⁸.

In questo frangente culturale, nel quale riaffiora quel versante più militante, socialmente impegnato ed eticamente in tensione della pedagogia d’Oltralpe, situiamo il tema dell’educazione alla pace (*éducation à la paix*) come fondamento di quell’intenzionalità educativa – e di ogni atto che da essa scaturisce – volta a “coltivare l’umanità”⁹, utilizzando un’espressione propria della filosofa americana Nussbaum, nell’integralità delle sue dimensioni – fisico-motoria, cognitivo-intellettuale, affettivo-relazionale, spirituale –, in un’ottica di sostenibilità convogliante le innumerevoli sfere dell’esistenza umana¹⁰. Un’educazione alla pace promossa nei servizi per la primissima infanzia, poiché già nel bambino piccolissimo risiedono le potenzialità dell’uomo e del suo vivere comunitario, come già preconizzato dall’espressione montessoriana *il bambino padre dell’uomo*:

Se v’è una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l’uomo, e di conseguenza la società. Il bambino possiede un potere interiore che può guidarci verso un futuro più luminoso. L’educazione non dovrebbe più limitarsi a trasmettere delle nozioni, ma deve prendere nuove vie, mirando allo sviluppo delle capacità potenziali dell’uomo. Quando dovrebbe cominciare una tale educazione? La nostra risposta è che la grandezza della personalità umana comincia dalla nascita; e questa affermazione, pur essendo stranamente mistica, ha salde radici nella realtà concreta¹¹.

Tuttavia, poiché appartenente al dominio delle “éducations à...”, l’educare alla pace nel suo attualizzarsi in specifiche pratiche educative porta con sé tutta una serie di questioni vive, tra cui emerge quella fortemente dibattuta tra educatori, insegnanti ma anche genitori, relativa alla gestione dei conflitti fra pari, che verrà qui di seguito sviluppata.

2. Pedagogia della nonviolenza e gestione dei conflitti nella primissima infanzia

Nidi e scuole dell’infanzia si configurano come luoghi privilegiati e “laboratori naturali”¹² per lo sviluppo della socialità del bambino e per l’*éveil* alla vita comunitaria, in una prospettiva di avvio alla cittadinanza. Lungo questa prospettiva muove il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*¹³, secondo il quale l’età prescolare – pur tenendo conto delle debite e significative differenze evolutive che la percorrono –, si caratterizza per una straordinaria capacità di apprendere e per un’innata socievolezza, ciò che restituisce un’immagine del bambino piccolo e molto piccolo come profondamente

⁷ M. Fabre, *Les “Educations à”: problématisation et prudence*.

⁸ A. Legardez – L. Simonneaux, *L’école à l’épreuve de l’actualité: enseigner avec des questions vives*.

⁹ M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma 1999.

¹⁰ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 179-243.

¹¹ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970, p. 12.

¹² A. Bondioli – S. Mantovani, *Introduzione*, in A. Bondioli – S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell’asilo nido*, Angeli, Milano 1989, p. 19.

¹³ Cfr. Commissione Europea, 2014.

curioso, ma anche competente e attivo nel suo processo di acquisizione e di attribuzione di senso al reale¹⁴. Un bambino che, sin dalla nascita, si avvale delle esperienze transattive con il mondo e con le persone che lo circondano, sia adulti sia pari, per costruire conoscenze e per rielaborare significati. In virtù di tali peculiarità, i servizi per la primissima e per la prima infanzia forniscono un’occasione incipiente per accompagnare il bambino nella sua crescita sociale, cognitiva e affettiva, favorendo la sperimentazione di scambi tra coetanei sempre più complessi e fecondi, promuovendo “la costruzione di comunità di apprendimento”¹⁵ e in tal modo “attivando le prime esperienze di cittadinanza”¹⁶.

A tale riguardo le *Indicazioni nazionali* del 2012 mettono chiaramente in evidenza la funzione educativa della scuola e ribadiscono il nucleo fondante di una pedagogia della nonviolenza¹⁷ nel quadro di un’educazione alla cittadinanza attiva:

Vivere le prime esperienze di *cittadinanza* significa scoprire l’altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri, ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabili regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell’ascolto, l’attenzione al punto di vista dell’altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura¹⁸.

Come sottolineato da Santerini¹⁹, essere cittadini è un saper vivere nelle differenze, è un saper stare con gli altri, un saper contribuire alla costituzione e al mantenimento della coesione sociale mediante il dialogo, il confronto e la partecipazione attiva alla vita comunitaria. Lo sviluppo di tali competenze in chiave di cittadinanza può avvenire esclusivamente in ambienti di apprendimento permeati da una pedagogia dell’ascolto e del dialogo²⁰, centrati sulla partecipazione del bambino ai processi di crescita personale e sociale, costituenti dei modelli di convivenza democratica, e fondati su di un approccio educativo valorizzante l’empatia, il lavoro cooperativo, il mutuo-aiuto, la responsabilità di ciascuno per il raggiungimento del benessere collettivo. Alla base di tale approccio si erge la relazione educativa incentrata sul dialogo *Io-Tu*²¹, che richiede *in primis* all’educatore o insegnante, il difficile esercizio dell’ascolto, del riconoscimento e dell’accoglienza dell’altro:

Si può, dunque, dire che la prima tecnica nonviolenta da esaminare è quella del *tu*, del rivolgersi con l’animo e con l’azione a un singolo individuo, in modo da interiorizzarlo, da sentirlo come prossimo, come sé stesso. Anzi l’atteggiamento è tanto importante che lo si può vedere come più di una tecnica, ma la premessa di molte tecniche, un orientamento dell’animo²².

In quest’ottica, ogni azione educativa, presuppone una mediazione, in termini di “apertura fenomenologica all’alterità e alla comprensione” attraverso l’entropatia²³.

¹⁴ Cfr. A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016.

¹⁵ A. Bondioli – D. Savio, *Educare l’infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, Carrocci Editore, Roma 2018, p. 101.

¹⁶ *Ibi*, p. 100.

¹⁷ Il concetto di “non-violenta” è stato introdotto da Mahatma Gandhi, il quale traduce il termine sanscrito “ahimsa” (formato dal prefisso negativo “a” e dal sostantivo “himsa”, indicante il desiderio di nuocere ad un altro essere vivente) come la capacità di riconoscere, di padroneggiare e di trasformare tale desiderio di violenza, per l’appunto, in non-violenta. L’uomo, in quanto dotato di ragione e di linguaggio, può scegliere di agire secondo la non-violenta.

¹⁸ MIUR, *Indicazioni nazionali*, 2012, p. 27.

¹⁹ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010.

²⁰ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1991.

²¹ *Ibidem*.

²² A. Capitini, *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell’asino, Roma 2009, pp. 50-51.

²³ A. Bobbio, *La mediazione educativa. Negoziare i confini, crescere nei conflitti*, in A. Bobbio (a cura di), *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*, Armando Editore, Roma 2012, p. 152. Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984; D. Simeone, *La consulenza educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Educare alla pace nel sistema integrato 0-6 significa dunque accompagnare il bambino, mediante le tecniche e le modalità della *pedagogia della nonviolenza*, verso la scoperta dell’altro, verso il superamento dell’egocentrismo cognitivo, per sua natura fisiologico e intrinseco allo sviluppo, verso una graduale consapevolezza dell’esistenza di punti di vista altrui. Significa altresì promuovere sguardo interculturale ed *epochè*, coltivando in questo modo una crescita personologica di natura integrale, che poggia sulle dinamiche transattive tra bambini e sulle loro primissime esperienze di scambio, di dissonanza, di negoziazione e di conflitto. Quest’ultime, inizialmente riconducibili a confronti-scontri per il possesso di oggetti-giocattolo o per un presunto “dominio territoriale” (inteso come ‘spazio vitale’ o come ‘orizzonte esclusivo di esperienza’), accrescono la loro complessità in ragione della progressiva evoluzione delle funzioni cognitive²⁴ del bambino e della proposta, da parte degli educatori, di chiari quadri etici e valoriali all’interno dei quali questi possa inscrivere i propri comportamenti, i propri pensieri e le proprie emozioni. Le prime transazioni sociali, spesso ingenue e apparentemente maldestre, costituiscono quindi per il bambino i mezzi per definire i propri rapporti con il mondo, per misurarsi con gli altri, per acquisire competenze relazionali, per affinare strategie sociali. Esse divengono inoltre anche occasioni di evoluzione del pensiero, che si fa allosterico²⁵, supportano il conflitto socio-cognitivo, stimolando la costruzione di teorie della mente sempre più adeguate²⁶; favoriscono lo sviluppo del linguaggio, in particolar modo della capacità argomentativa e di concettualizzazione.

Seppure la letteratura scientifica, segnatamente nel campo della psicologia dello sviluppo e sociale, riconosca il *conflitto* come condizione imprescindibile allo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo del bambino, tuttavia, la sua gestione non è sempre vissuta positivamente dai professionisti dell’educazione per via delle sue manifestazioni a volte espressamente accese e disturbanti la quiete del gruppo, altre percepite come pericolose o come prodromiche di comportamenti violenti, altre ancora interpretate come socialmente inaccettabili:

Anche coloro i quali valorizzano i “conflitti socio-cognitivi”, ne possiedono spesso un’immagine asettica: deve essere un conflitto tranquillo, senza passione, senza implicazione da parte delle persone, senza vincitori né vinti, un conflitto fatto su misura, per generare apprendimenti, e nient’altro²⁷.

In merito a ciò, Nigris²⁸ mette in evidenza come il tema dell’aggressività e della gestione dei conflitti sia una questione particolarmente controversa (quindi *socialmente viva*) in campo educativo, strettamente connessa alle rappresentazioni dei vari attori, genitori, insegnanti e educatori. Infatti, il conflitto può generare tensioni e reazioni contrastanti sulla base “dei modelli educativi e pedagogici di riferimento, delle rappresentazioni culturali, così come delle storie personali e dei vissuti dei singoli individui”²⁹. Tali difformità, da un lato circa la lettura delle dinamiche conflittuali tra bambini, dall’altro riguardo l’interpretazione dei presupposti teorici che animano l’educare alla pace, rischiano di tradursi nella pratica quotidiana in approcci, risposte e messaggi educativi divergenti o diametralmente opposti, o, ancora, indirizzati piuttosto verso una pacificazione soltanto esteriore delle interazioni tra bambini, soprattutto se quest’ultime convogliano espressioni comportamentali fisiche³⁰. Proprio per le sopra citate ragioni, nel quadro dell’educazione alla pace, la gestione delle manifestazioni aggressive e delle situazioni conflittuali tra i bambini, anche molto piccoli, si configura in termini di “questione socialmente viva”, poiché pienamente rispondente ai criteri stipulativi avanzati da Legardez e Simonneaux³¹. In primo luogo, il tema più generale della violenza e del bullismo in ambito scolastico è un fenomeno attuale e fortemente sentito e dibattuto sul piano sociale e mediatico. In particolar modo, la gestione delle condotte aggressive interpella a tale riguardo direttamente le rappresentazioni degli attori

²⁴ Per un approfondimento dei conflitti tra bambini in età prescolare cfr. M.V. Raso, *Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell’infanzia. Un’esperienza di ricerca*, pp. 25-29.

²⁵ A. Giordan, *Apprendrel*, Belin, Parigi 1998.

²⁶ J.S. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1968.

²⁷ P. Perrenoud, *Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal?*, «Revue de psychologie de la motivation», 21 (1996), pp. 116-123 (tr. it. dell’Autore).

²⁸ E. Nigris, *I conflitti a scuola. La meditazione pedagogica-educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 33.

²⁹ *Ibidem*, p. 33.

³⁰ Cfr. con risultati della ricerca in M.V. Raso, *Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell’infanzia*.

³¹ A. Legardez – L. Simonneaux, *L’école à l’épreuve de l’actualité*.

implicati nell’educazione del bambino. In secondo luogo, nonostante nella letteratura scientifica vi sia un accordo e una condivisione sul ritenere il conflitto come elemento favorevole allo sviluppo dell’individuo, permangono ancora alcune zone d’ombra e alcune questioni – per esempio la definizione di aggressività e i criteri secondo i quali riconoscerne le sue manifestazioni “non adattive”³² –, su cui la comunità scientifica si pronuncia ancora in maniera discordante³³. Infine, congiuntamente a e imprescindibilmente da questi saperi sociali e scientifici, anche i saperi pedagogici e i punti di riferimento costitutivi la cultura professionale vengono messi in discussione dagli stessi operatori dell’educazione. La questione in essere è inerente alla trasposizione pratica di quadri teorici orientanti e fondanti un approccio educativo della nonviolenza nella gestione delle interazioni conflittuali tra pari. Una questione che coinvolge tutti i soggetti implicati nell’educazione del bambino, assunto, questo, che ci conduce ad alcune riflessioni conclusive.

3. Educare alla pace nel sistema integrato 0-6: riflessioni conclusive

Nel presente contributo si è voluto far emergere come, nell’ambito dell’educazione alla pace, le pratiche educative di gestione dei conflitti costituiscano una *questione socialmente viva*, le cui implicazioni acquistano particolare rilievo per la formazione umana integrale - intesa come *Bildung* – sin dalla sua più tenera età. A questo punto, in virtù propriamente della sua natura *socialmente viva*, la riflessione si sviluppa attorno ai temi della responsabilità e della coerenza educative, che si snodano su due assi complementari: l’uno verticale, che si rivolge all’embrionale sistema integrato 0-6; l’altro orizzontale, che interpella nella missione educativa l’intera comunità educante.

Se la continuità educativa tra le situazioni di apprendimento è una categoria pedagogica già valorizzata da Dewey in un, per l’appunto, *continuum* di esperienze formative tra i vari contesti fruiti dal bambino, in una prospettiva sistematica ed ecologica³⁴ tale concetto viene oggi maggiormente esplorato, sviluppato, acquisendo plurimi significati. Si parla infatti di continuità su più piani: tra le dimensioni che costituiscono l’Io e lo innervano fino ai suoi fondamenti; tra i servizi e gli ambienti educativi per l’infanzia; tra il bambino, i suoi vari contesti di vita e i suoi *caregivers*, nell’ottica di dare impulso alla costituzione di una comunità educante.

Tuttavia, l’istituirsi del sistema integrato 0-6 richiede l’effettuarsi di un passo ulteriore verso la condivisione di una cultura educativa tra educatori, insegnanti e famiglie, con l’obiettivo di porre le basi per un’idea di coerenza educativa partecipata e condivisa dall’intera comunità educante. Con essa

si intende porre l’accento non tanto sulle pratiche di accompagnamento del passaggio del bambino al nido alla scuola dell’infanzia, quanto sulla costruzione di riferimenti culturali (valori, convincimenti, idee di bambino, apprendimento e relazione educativa ecc.) comuni e condivisi tra insegnanti e educatori³⁵.

Emerge quindi l’esigenza di creare spazi di dialogo e di confronto tra i vari servizi dell’infanzia, tra questi e la famiglia, al fine di riflettere in maniera democratica sui temi, sugli approcci e sugli interventi dell’educare, per dare senso e unitarietà al percorso del bambino. Ciò presuppone, anche in un’ottica interculturale³⁶, di affrontare e disambiguare i possibili incidenti critici della comunicazione ingenerati da modelli di inculturazione differenti, che legittimano talvolta comportamenti incompatibili con l’ethos della cultura accogliente (o dominante). Trattare, quindi, la gestione dei conflitti in ambito prescolare in termini di “questione socialmente viva” avvalora il concetto di corresponsabilità educativa attribuita ad una più ampia e

³² Il termine di aggressività “non adattiva” è stato introdotto da Connor, per distinguere le manifestazioni comportamentali generanti conseguenze potenzialmente negative per il soggetto e per il suo contesto, da una forma di aggressività con funzione strumentale, “adattiva”, alla sopravvivenza della specie umana, così come avanzata dal padre dell’etologia Karl Lorenz. Cfr. D.F. Connor, *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents*. Guilford Press, New York 2002.

³³ Cfr. M. Allès-Jardel - S. Normand - M.A. Provost - B.H. Schneider - G.M. Tarabulsky, *Conduites agressives chez l’enfant: Perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l’Université du Québec, Québec 2009.

³⁴ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., il Mulino, Bologna 1986.

³⁵ Cfr. A. Bobbio - D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi: verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano 2019, p. 220.

³⁶ Cfr. C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.

composita comunità educante, integrante la ricerca pedagogica, l’esperienza sociale e quella educativo-professionale.

In conclusione, riprendendo il pensiero montessoriano, possiamo convenire che “costruire la pace è opera dell’educazione”, ma questa azione di promozione umana non può essere relegata esclusivamente alla scuola e all’istruzione. È necessario muovere dall’idea che “l’educazione costruttiva della pace [...] è opera di portata universale”³⁷, la quale esige la compartecipazione di tutti gli attori, vicini e lontani, implicati nel compito di accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita personologico, sociale e civile.

Riferimenti bibliografici

- Allès-Jardel M. - Normand S. - Provost M.A. - Schneider B.H. - Tarabulsy G.M., *Conduites agressives chez l’enfant: Perspectives développementales et psychosociales*, Presses de l’Université du Québec, Québec 2009.
- Audigier F., *Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d’une analyse*, «Recherches en didactiques», 13 (2012), pp. 25-38.
- Bobbio A., *La mediazione educativa. Negoziare i confini, crescere nei conflitti*, in Bobbio A. (a cura di), *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*, Armando Editore, Roma 2012.
- Bobbio A. – Savio D., *Bambini, famiglie, servizi: verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano 2019.
- Bondioli A. – Mantovani S., *Introduzione*, in Bondioli A. – Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell’asilo nido*, Angeli, Milano 1989.
- Bondioli A. – Savio D., *Educare l’infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, Carrocci Editore, Roma 2018.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., il Mulino, Bologna 1986.
- Bruner J.S., *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1968.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr.it. di A.M. Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1991.
- Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell’asino, Roma 2009.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Connor D.F., *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents*. Guilford Press, New York 2002.
- Fabre M., *Les “Educations à”: problématisation et prudence*, «Éducation et socialisation», 36 (2014), <http://journals.openedition.org/edso/875>
- Lange J.M., *Introduction et présentation des contributions*, in J.M. Lange (a cura di), *Actes du colloque «Les “Educations à”: un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?»* novembre 2014, Rouen, Mont Saint Aignan, pp. 4-7, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Giordan A., *Apprendre!*, Belin, Parigi 1998.
- Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016.
- Legardez A. – Simonneaux L., *L’école à l’épreuve de l’actualité: enseigner avec des questions vives*, ESF Editeur, Paris 2006.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970.
- Nigris E., *I conflitti a scuola. La meditazione pedagogica-educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Nussbaum M., *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma 1999.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- Perrenoud P., *Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal?*, «Revue de psychologie de la motivation», 21 (1996), pp. 116-123.

³⁷ M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970, p. 29.

- Raso M.V., *Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell'infanzia. Un'esperienza di ricerca*, in M.V. Raso - P.A. Lampugnani - E. Marone - C. Lichene, *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*, Zeroseiup, Bergamo 2020, pp. 13-49.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010.
- Simeone D., *La consulenza educativa*, Vita e pensiero, Milano 2012.

Interculturalità e Sostenibilità: il ruolo del Me.P.I. per una diversa governance dei fenomeni migratori

Adriana Schiedi

Professore associato in Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Bari Aldo Moro
e-mail: adriana.schiedi@uniba.it

Abstract: Sollecitato dal progetto M.ED.I.A.T.I.O.N., ammesso a finanziamento per il bando Horizon Europe Seeds dell’ateneo barese, il presente contributo sofferma l’attenzione sulla figura del Me.P.I., ossia del Mediatore per l’inclusione, che va oltre la precedente figura del mediatore culturale perché si caratterizza per una competenza più ampia, multidisciplinare, un approccio intersettoriale e uno sguardo proteso allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani e alla valorizzazione della diversità. In attesa di un riconoscimento ufficiale da parte della Regione Puglia, questa “nuova” figura professionale assume un ruolo strategico per la gestione dei fenomeni migratori. Il Me.P.I. prende in carico il migrante, favorisce la consapevolezza del suo diritto di cittadinanza, lo sostiene e lo supporta nell’esperienza scolastica e lavorativa. Si modifica così il paradigma per la gestione dei migranti e si innescano processi educativi attivi per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, migliorare la qualificazione professionale, combattere lo sfruttamento lavorativo.

This contribution, urged by the M.ED.I.A.T.I.O.N. project, admitted for funding for the Horizon Europe Seeds call for the University of Bari, focuses on the figure of the Me.P.I, i.e. the Mediator for inclusion, which goes beyond the previous figure of the cultural mediator because it is characterized by a broader, multidisciplinary competence, an intersectoral approach and a gaze aimed at sustainable development, human rights and the enhancement of diversity. Pending official recognition by the Puglia Region, this "new" professional figure assumes a strategic role in the management of migratory phenomena. The Me.P.I. takes care of the migrant, fosters awareness of his/her right of citizenship, helps and supports him/her in school and work experience. Thus the paradigm of assistance to migrants is changed and active educational processes are triggered in order to combat educational poverty, early school leaving, to improve professional qualification and consequently to fight labor exploitation.

Parole chiave: sostenibilità, interculturalità, mediatore per l’inclusione, governance, migrazioni

Keywords: sustainability, interculturality, mediator for inclusion, governance, migration

1. Fenomenologia delle migrazioni

Il fenomeno delle migrazioni internazionali, non nuovo ma presente nella memoria storica, scritta e tramandata nei secoli dall’uomo, è complesso, multidimensionale e in continua ridefinizione. Proprio per questo non è facile riprodurre una istantanea della situazione attuale e dei flussi migratori che hanno interessato l’Italia e l’Europa nell’ultimo decennio. La globalizzazione, i nuovi assetti geopolitici e le migrazioni hanno contribuito a rimodellare la fisionomia delle popolazioni che abitano il nostro pianeta. Attualmente si stima che i migranti nel mondo siano circa 272 milioni, pari al 3,5% della popolazione globale. In particolare, l’Onu ha evidenziato che nei Paesi “con economie avanzate”, Nord America, Australia, Giappone, Nuova Zelanda ed Europa, su 100 residenti 12 sono migranti internazionali. Questa percentuale scende al 2% nei Paesi connotati da sistemi economici meno avanzati. L’Italia, con poco più di 5 milioni di immigrati regolarmente residenti sul territorio (8,7% della popolazione totale residente), si colloca al sesto posto in Europa e all’undicesimo nel mondo. Il dato, a ben vedere, non è molto cambiato rispetto agli anni Sessanta e

Settanta del secolo scorso, nei quali si è assistito allo spostamento di migranti da Italia, Francia e Belgio verso la Germania per raggiungere una economia più stabile e in maggiore espansione. Decisamente mutato è invece il quadro interno delle migrazioni che mostra una composizione e una varianza dei flussi non solo in un’ottica nazionale ma anche transnazionale. Per farsi un’idea di queste dimensioni occorre mettere a fuoco quali sono attualmente le principali destinazioni e traiettorie dei flussi migratori e le loro caratteristiche. Queste domande occupano uno spazio tutt’altro che marginale nel dibattito politico e scientifico contemporaneo. Dati Istat aggiornati al 2020 evidenziano che gli Stati Uniti sono attualmente il primo Paese di destinazione dei migranti, che raggiungono livelli pari a 51 milioni, corrispondente al 20% del totale. A seguire ci sono la Germania e l’Arabia Saudita (13,1 milioni ciascuna), la Federazione Russa (11,6), il Regno Unito (9,6), gli Emirati Arabi Uniti (8,6), la Francia (8,3), l’Australia (7,5) e l’Italia (6,3). Guardando il dato aggregato, emerge che l’Europa con i suoi 82 milioni di migranti, è in effetti il principale punto di destinazione dei migranti, seguito dal Nord America (59 milioni), dal Nord Africa e dall’Asia occidentale (49 milioni). Tuttavia, nell’ultimo decennio, in Europa si è registrato un volume di ingressi che non bilancia le uscite (980mila espatri a fronte di 400mila rimpatri). Questo dato conferma un trend negativo delle migrazioni che riguarda anche l’Italia, dove a partire dal 2015 si registra una media di 69mila unità in meno l’anno. Nel 2020 la situazione migliora ma di poco: il saldo migratorio degli italiani con l’estero si conferma comunque negativo per 65.190 unità. Inoltre, è interessante notare come, nell’analizzare il quadro europeo delle migrazioni, Paesi ritenuti bacini di emigrazione oggi siano diventati prevalentemente Paesi di immigrazione. Si pensi per esempio all’Italia.

In questa analisi vanno considerate anche le migrazioni intra-regionali, che avvengono da Paesi a Paesi dello stesso continente (es. Italia-Germania) e le migrazioni forzate che, nell’ultimo decennio, sono cresciute in maniera esponenziale rendendo evidenti agli occhi di tutti le incongruenze e il fallimento del progetto dell’Unione Europea e la conseguente necessità di riorganizzare i suoi principi e valori fondanti (solidarietà, corresponsabilità, pace) nei confronti dei propri cittadini. Come pure va considerata la minore incidenza dei flussi migratori registrata negli ultimi anni dall’insorgere della pandemia e dalle restrizioni di viaggio introdotte per frenare la diffusione del virus da Covid-19. La pandemia, a ben vedere, ha condizionato le scelte in tema di mobilità per il clima di incertezza e difficoltà che ha investito la realtà economica e sociale. Essa ha avuto un impatto negativo soprattutto sui permessi di studio, di fatto passati dal 14% nel 2019 all’11% nel 2020. Un’analisi più dettagliata dei dati mostra che nel 2020 le emigrazioni in Italia sono state poco meno di 160mila (- 0,9% rispetto al 2019), le immigrazioni circa 248mila (-25,6% rispetto al 2019), mentre la mobilità interna ha riguardato 1 milione 334mila trasferimenti (-10,2%).

L’istantanea che ne emerge è la seguente:

Anni	Trasferimenti interni			Immigrazioni			Emigrazioni		
	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri	Totale
2011	1.119.683	238.354	1.358.037	31.466	354.327	385.793	50.057	32.404	82.461
2012	1.276.940	279.387	1.556.327	29.467	321.305	350.772	67.998	38.218	106.216
2013	1.113.155	249.144	1.362.299	28.433	279.021	307.454	82.095	43.640	125.735
2014	1.073.757	239.419	1.313.176	29.271	248.360	277.631	88.859	47.469	136.328
2015	1.081.744	202.457	1.284.201	30.052	250.026	280.078	102.259	44.696	146.955
2016	1.101.791	229.589	1.331.380	37.894	262.929	300.823	114.512	42.553	157.065
2017	1.101.319	233.203	1.334.522	42.369	301.071	343.440	114.559	40.551	155.110
2018	1.113.581	244.851	1.358.432	46.824	285.500	332.324	116.732	40.228	156.960
2019	1.201.080	284.217	1.485.297	68.207	264.571	332.778	122.020	57.485	179.505
2020	1.098.379	235.301	1.333.680	55.760	191.766	247.526	120.950	38.934	159.884

Tabella 1: movimento migratorio della popolazione residente per cittadinanza italiana/straniera

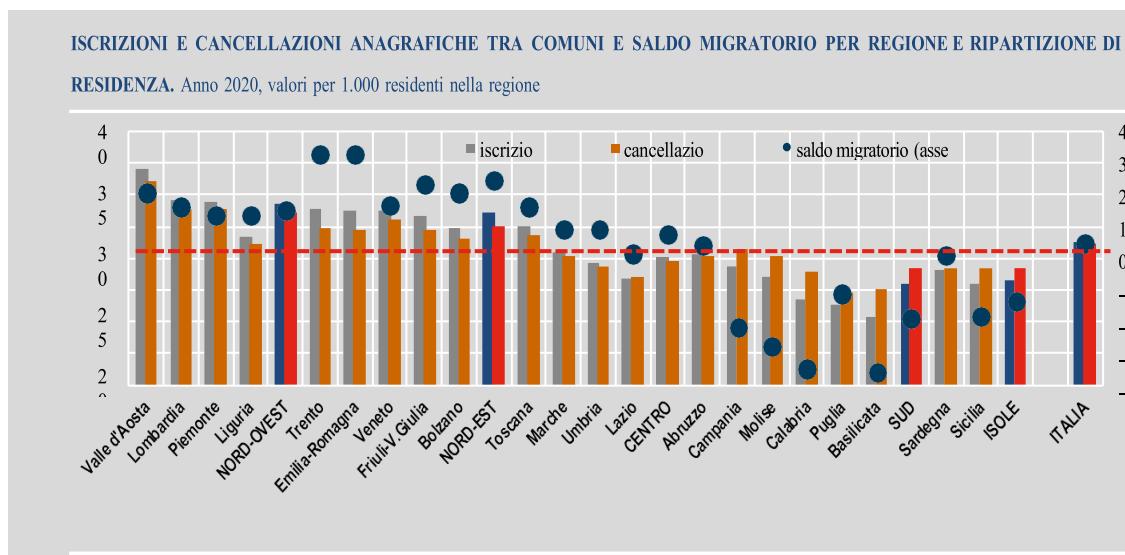


Grafico 1: [Istat, Report migrazioni 2020.pdf – Istat https://www.istat.it](https://www.istat.it)

Se soffermiamo lo sguardo sull’Italia¹, osserviamo che, nel 2020, la tendenza ad espatriare risulta stabile ed è pari al 2,2%, con un tasso di emigratorietà sopra la media nazionale al Nord (2,6 espatri su 1.000 residenti italiani) e sotto la media al Centro e nel Mezzogiorno (2%). A ben vedere, la distribuzione degli espatri per regione di provenienza è eterogenea: il tasso più elevato di emigratorietà si registra in quelle regioni la cui posizione geografica di confine facilita gli spostamenti con l’estero, tipo la Valle d’Aosta, il Trentino-Alto Adige. Seguono le Marche, il Veneto, la Lombardia e l’Emilia-Romagna con un tasso di circa 2,5%. Le regioni con il tasso di emigratorietà per l’estero più basso sono invece la Puglia e il Lazio (1,5%).

A livello provinciale, invece, i tassi più elevati di emigratorietà degli italiani si rilevano nei comuni di Bolzano (4%), Mantova, Vicenza e Macerata (tutti intorno al 3,6%), Imperia, Isernia e Treviso (tutti 3,2%); quelli più bassi nelle province di Foggia e Barletta-Andria-Trani (1,2%).

Inoltre, la regione del Mezzogiorno più esposta alle migrazioni interne, specie verso la Lombardia e l’Emilia-Romagna, è la Campania (29%), seguita dalla Sicilia (24%) e dalla Puglia (18%). Il tasso di emigratorietà più elevato dal Sud e dal Centro verso il Nord si registra in Calabria (oltre 7 residenti per 1.000), seguono la Basilicata e il Molise, con una percentuale al di sopra del 6%. Alla base di tali spostamenti ci sono motivazioni di studio e di lavoro.

Ampi studi demografici evidenziano che per mantenere una popolazione stabile in ciascuna regione è importante che tra espatri e rimpatri ci sia un bilanciamento. Invece, dal 2011 al 2020 gli espatri di giovani laureati italiani in cerca di migliori opportunità di vita e di lavoro sono stati quantitativamente superiori ai rimpatri e ciò ha determinato un saldo migratorio con l’estero negativo. Il più delle volte è proprio a causa dell’incapacità delle regioni di gestire correttamente i flussi migratori in entrata e in uscita che si assiste a una significativa trasformazione di questi territori in termini di impoverimento/sviluppo. Infatti, se nel periodo compreso tra il 2011 e il 2020 il Nord guadagna oltre 112mila giovani risorse provenienti dal Sud e dalle Isole, e il Centro oltre 12mila, limitando la perdita a 76mila unità nel primo caso e 737 unità nel secondo caso, il Mezzogiorno, invece, a fronte di oltre 150mila giovani laureati che lasciano le proprie regioni di residenza per andare all’estero o al Nord, non riesce a riceverne altrettante. In questo modo vede fortemente compromesse le proprie possibilità di crescita e di sviluppo. Se prendiamo, per esempio, la Puglia, dati Istat aggiornati al 2021 confermano che gli stranieri ivi residenti al 1° gennaio sono 134.788, il 3,4% della popolazione. Tra le province maggiormente interessate dal fenomeno migratorio è sicuramente Bari (30,2%), seguita da Foggia (23,0%), Lecce (19,4%) e Taranto (10,5%). Tuttavia, mentre nel capoluogo barese si è registrata una variazione del numero dei migranti rispetto all’anno precedente dello 0,8 punti percentuali, a Taranto si è avuto un aumento dell’1,5%, un dato questo che è destinato a crescere a causa della recente ondata di profughi che continuano ad arrivare nel nostro territorio.

¹ Per una analisi più approfondita dei processi migratori in Italia e in Europa si veda: C. Bonifazi, *L’Italia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna 2013; F. Valenti, *Migrazioni In Italia e nel mondo*, Scholé, Brescia 2020.

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale della nostra società e delle nostre comunità, anche alla luce degli intensi flussi migratori causati dall'attuale conflitto russo-ucraino, interrogano profondamente il nostro Paese, i nostri territori, le nostre comunità, i loro sistemi di accoglienza, cura e assistenza, così come i sistemi educativi, formativi, con lo scopo di rispondere ai bisogni di queste persone e di costruire per loro le condizioni necessarie per lo svolgimento di una vita dignitosa². Ad oggi, per tutti i cittadini ucraini che sono entrati o stanno entrando in Italia, il Dipartimento della Protezione Civile, in collaborazione con il Ministero dell'Interno, le Prefetture, le Regioni e gli Enti Locali, ha predisposto un piano di prima accoglienza per permettere loro la regolare permanenza sul territorio italiano. Il numero dei rifugiati sfuggiti alla guerra in Ucraina cresce di giorno in giorno e con esso anche il numero dei migranti presenti nel nostro Paese e nei nostri territori. La città di Taranto, per quanto non sia interessata da un numero elevato di accoglienze di profughi ucraini, comunque, deve fare i conti con una realtà complessa che è già difficile gestire sul piano politico. Questa città che sorge sul Mediterraneo e che su questo mare ha costruito la sua storia, e la cui posizione strategica ancora oggi si presta a rendere questa terra una terra di confine, di accoglienza e di ospitalità, negli ultimi anni avverte forte l'esigenza di contrastare il fenomeno migratorio con una progettualità che parta dal basso e sia intesa a costruire processi di collaborazione e di *networking*. Nasce da qui il progetto M.ED.I.AT.I.O.N.: un Modello mEDiterraneo per la *governance* del fenomeno migratATorio e la sostenibilità multi e Interculturale nel territOrio joNico, presentato un anno fa dal Dipartimento Jonico, con il coordinamento dell'area pedagogica che rappresento e ammesso a finanziamento per il bando di Ateneo *Horizon Europe Seeds 2021*. Sulla base di imprescindibili consapevolezze epistemologiche, giuridiche, sociologiche e pedagogiche esso punta ad individuare nuove e più efficaci modelli di integrazione sociale per i migranti, capaci di gestire le differenze nei diversi ambiti dell'esistenza umana, dal campo giuridico a quello formativo, dalla scuola al lavoro, dove sono richieste oltre alle specifiche conoscenze disciplinari, anche competenze socio-relazionali, linguistiche, pedagogiche, digitali, rintracciabili in una specifica professione, quella del Me.P.I. (Mediatore per l'inclusione), trasversale ai diversi piani.

Sul profilo di questa figura e sul ruolo che è chiamato a svolgere all'interno di comunità educanti e inclusive ci soffermeremo a breve, non prima però di aver puntualizzato l'importanza dell'approccio di lavoro che sta a fondamento del suo *operari* in ambito educativo, ma anche in altri contesti.

2. Per un approccio integrato ai processi migratori

La comprensione del fenomeno migratorio contemporaneo, come abbiamo visto, è molto complessa e per questo richiede una lettura attenta, obiettiva e un approccio interdisciplinare capace di fare emergere la sua fisionomia e le cause scatenanti che, in molte realtà, sono ancora motivo di fughe di massa, di problemi geopolitici, di squilibri economici e di fratture sociali che si ripercuotono inevitabilmente a livello locale e globale. Fino ad oggi la mancanza di una ermeneutica condivisa ha determinato un modo scomposto e parziale di guardare ai processi migratori intereuropei ed extraeuropei. Ciò, a ben vedere, è all'origine di una narrazione distorta della mobilità umana contemporanea. In mancanza di chiavi di accesso a una conoscenza reale del fenomeno migratorio, delle dinamiche passate e in corso molto spesso ci si è affidati a letture parziali dei dati, ad analisi infondate e ad un atteggiamento misto a pregiudizio, angoscia e paura.

Questo modo di fare in questi ultimi decenni ha contribuito ad alimentare l'ignoranza, a mistificare la realtà e a diffondere pseudo-verità. Ma senza un approccio integrato, coesivo, collettivo e collaborativo e una analisi accurata e multiprospettica del fenomeno migratorio rischiamo di rimanere ingabbiati in un pensiero debole, frutto della esplosione e moltiplicazione di *Weltanschauungen* plurali, proprie di una società confusa e disorientata, che può forse consentirci di navigare a vista ma senza aver chiara la direzione da seguire per una gestione efficace dei processi in atto.

Nel corso degli ultimi decenni le migrazioni sono passate da una dimensione tendenzialmente regionale ad una dimensione planetaria, mettendo alla prova, a livello nazionale e sovranazionale, la capacità dei *Policy makers* di governare la diversità, nonché la tenuta del tessuto socio-economico delle comunità di accoglienza

² Cfr. G. Argento - R.T. Di Rosa - S. Leonforte, *I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia*, in R.T. Di Rosa et al., *Leggere, scrivere, esserci, Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 50-54.

costrette a ripensare i percorsi di integrazione in funzione di una politica inclusiva sul piano educativo, sociale, economico e occupazionale.

Le attuali linee di intervento, vere e proprie sfide, che l’Unione europea intende perseguire, con riferimento alle politiche sui diritti sociali, sul lavoro e sulla crescita inclusiva dei territori, in linea con il Piano d’azione per l’integrazione e l’inclusione 2021-2027 - COM(2020) 758 *final*, richiedono un cambio di paradigma in ordine alla strutturazione delle politiche pubbliche nazionali e regionali per mobilitare “le forze scientifiche dell’Europa” e conferire ad esse la “*leadership* nel campo di una innovazione pionieristica e dirompente” (*Horizon Europe 2021-2027*). È un dato acquisito ormai che l’innovazione sociale e la crescita economica, inclusiva, per supportare uguali opportunità e superare le diseguaglianze, necessiti di un cambio di prospettiva in ordine a diverse aree tematiche, con particolare riguardo al fenomeno migratorio, nella triplice prospettiva giuridica, sociale ed educativo-formativa.

L’elemento innovativo del progetto M.ED.I.A.T.I.O.N., a ben vedere, consiste proprio in questo, e cioè nella volontà di avviare un cambio di paradigma nella analisi e gestione delle problematiche connesse alle migrazioni, rafforzando la collaborazione tra politica e ricerca per fornire risposte sempre più “illuminate” ma concrete alla crisi della società globale. In Europa e in particolare nel Sud d’Italia e nel bacino jonico, in assenza di questo coinvolgimento della ricerca, la gestione di tali problemi finora è stato affidato per lo più ad azioni disgregate condotte anche egregiamente da Enti, Istituti di indagine, osservatori, Terzo settore, CSV, che, però, non sempre sono riusciti a dialogare e a collaborare proficuamente con l’Università e, soprattutto, a mettere a sistema le buone prassi sviluppate sul campo. Il *vulnus* di questi modelli di buone pratiche consiste ad oggi proprio nella difficoltà di riconoscere in essi un fondamento epistemologico che aiuti non tanto ad arginare il problema come evento contingente, ma a comprenderlo nella sua fenomenicità, ovvero nella radicalità delle sue manifestazioni, la cui genesi è multifattoriale.

Gli obiettivi relativi alle aree di intervento del Cluster 2 (Cultura, creatività e società inclusive) del programma Horizon (Programma quadro per la ricerca e l’innovazione dell’Unione europea 2021-27) sono chiari: puntano, da un lato, alla costruzione di sistemi di istruzione, educativi e professionali maggiormente inclusivi, e, dall’altro, allo sviluppo di sistemi di integrazione incentrati sul lavoro. In questo quadro di riforme, la gestione delle migrazioni e dell’integrazione dei migranti continuerà, almeno fino al 2027 ma invero anche oltre ad essere una questione prioritaria. Il punto è come gestirla. Da quanto detto ne risulta che la gestione dei flussi migratori e dei fenomeni ad essi connessi (diseguaglianze, esclusione sociale, mancanza di pari opportunità, dispersione scolastica, sfruttamento lavorativo) rappresenta senz’altro una delle sfide più ambiziose, ma, al tempo stesso, più urgenti del nostro Paese.

Gli studi nell’ambito della società multietnica e multiculturale, quantunque partendo da approcci diversi, convergono sulla necessità di contrastare i fenomeni derivanti dalla mancata integrazione degli immigrati sia a livello educativo e istruttivo sia a livello lavorativo, attraverso una *governance* dei processi migratori fondata su un approccio che sappia coniugare aspetti particolari e universali, l’impatto locale con le questioni più generali anche di livello internazionale, le politiche adattive e le azioni strategiche nei singoli territori con il quadro normativo in continua evoluzione. Connettere il diritto al lavoro passando per l’azione inclusiva svolta dall’educazione e dalla formazione professionale è la *condicio sine qua non* per la costruzione di una società civile che dal multiculturale si apra sempre più alla prospettiva interculturale.

2.1 Verso l’elaborazione di un modello per la sostenibilità

La multidimensionalità del progetto rende necessaria l’elaborazione di strategie di sistema che travolgano alla stessa velocità tutti gli ambiti interessati dalle implicazioni del fenomeno migratorio. A tal fine, modelli, processi, azioni e dispositivi per l’interculturalità dovranno essere funzionali alla realizzazione di un piano strategico che coinvolga le diverse parti sociali, nel solco del rafforzamento della cultura dei valori europei (Pilastro europeo dei diritti sociali). Questo approccio integrato, oggi, si rivela tanto più necessario per riflettere sul fenomeno a seguito della pandemia – che ha esasperato una situazione già difficile da gestire – e per guardare la crisi della società globale e la presenza degli immigrati nel nostro Paese come opportunità, ovvero come risorsa per i territori che sappiano investire nella ricerca e formazione di base e specializzata per favorire la loro integrazione nella società. La pandemia, ancora in corso, e le sue conseguenze, infatti, hanno messo in luce quanto il possesso di competenze di cittadinanza, resilienza ma anche interculturali siano

importanti per fronteggiare eventi imprevisti e per favorire il veloce adattamento alle mutate condizioni dei sistemi scolastici ma anche professionali (OECD, 2021). Molteplici sono gli esempi virtuosi di come in molte realtà territoriali una proficua collaborazione fra le istituzioni, il Terzo settore e le associazioni di volontariato che si occupano dei migranti abbia consentito di strutturare una risposta interculturale efficace per contrastare le povertà educative, la dispersione scolastica e la disoccupazione, resesi ancora più evidenti a causa della pandemia.

Ed è proprio sulla scia di tali esperienze che il progetto M.ED.I.A.T.I.O.N. mira a sviluppare un coinvolgimento attivo della Regione, dei Comuni, del Terzo Settore, del CSV, dei Centri di formazione, degli ITS, delle ASL, del tessuto imprenditoriale, ovvero di tutti quei soggetti interessati a costruire con l’Università di Bari (sede di Taranto), una rete per la condivisione di esperienze, per la sensibilizzazione a questioni che riguardano il macrotema della integrazione dei migranti, ma soprattutto per la sperimentazione e messa a sistema di eventuali *best practices* che possano confluire, come afferma il titolo stesso del progetto, in un modello mediterraneo per la sostenibilità multi e interculturale nel territorio jonico.

Tuttavia, prima di giungere alla formalizzazione di questo modello, è indispensabile avviare una analisi dell’esistente per verificare se ci sono pratiche virtuose di integrazione degli immigrati nei territori coinvolti dei partner progettuali (Puglia, Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Abruzzo, Grecia, Ucraina, Spagna, Francia, Argentina) o se, al contrario, esiste uno scollamento tra le politiche per l’integrazione degli immigrati, le politiche della formazione, per la cittadinanza e i percorsi di inserimento al lavoro, e in che cosa si traduce questo scarto.

Va considerato che l’area jonica, per la sua storia migratoria e le sue specifiche caratteristiche, oggi, si presenta come un terreno di indagine i cui risultati possono delineare linee di tendenza utili per l’interpretazione dei fenomeni anche su scala più ampia. Siamo persuasi, infatti, che è solo conoscendo la portata reale del fenomeno migratorio e la sua incidenza sul territorio che si potranno avviare in un secondo momento, congiuntamente con i partner interessati, programmi di intervento volti a risanare le criticità ad oggi evidenziate dalla letteratura di settore.

Ora, il progetto M.ED.I.A.T.I.O.N. ha una sua durata di circa 18 mesi, ma l’intento è renderlo sostenibile nel tempo. Nel perseguire l’obiettivo di una ricerca finalizzata a rintracciare un modello virtuoso di accompagnamento giuridico, economico e pedagogico-sociale per i migranti, che insieme agli altri soggetti interessati possa prendere in carico il loro progetto di vita e sviluppare interventi di integrazione³ e inclusione, tale progetto mostra un comune intendimento con la Commissione europea e con le politiche finora emanate, volte a “Promuovere lo stile di vita europeo”, “un nuovo slancio per la democrazia europea” e “un’Europa più forte nel mondo”. Inoltre, evidenzia la volontà di avviare un processo critico-riflessivo su queste misure e azioni strategiche nella direzione di una *governance* sempre più a misura d’uomo e dei territori.

Facendo leva su questi presupposti, l’indagine, nel complesso, contribuisce alla realizzazione di molti dei 17 obiettivi fissati dalle Nazioni Unite nell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile⁴: SDG 1 (Povertà zero), SDG 3 (Salute e benessere per tutti), SDG 4 (Istruzione di qualità), SDG 5 (Parità di genere), SDG 8 (Lavoro dignitoso e crescita economica), SDG 9 (Industria, innovazione e infrastrutture), SDG 10 (Ridurre le disuguaglianze), SDG 11 (Città e comunità sostenibili), SDG 16 (Pace, giustizia e istituzioni forti). Sviluppando le sue azioni di ricerca in piena coerenza con questi obiettivi, il progetto contribuisce a creare innovazione per il territorio su cui insiste e, più in generale, per le diverse comunità che vorranno rifarsi a questo modello per perseguire gli stessi risultati in termini di conoscenza. Inoltre, getta luce su alcuni principi di matrice pedagogica ma anche giuridica, economica e sociologica che dovrebbero guidare i territori nella adozione di un nuovo modello per una gestione più efficace e umana dei fenomeni migratori:

- personalismo e diritti umani: è il richiamo all’universalità dei diritti umani riconosciuti dalla Costituzione, da cui scaturiscono la dignità, il benessere del migrante e il suo statuto giuridico, che dovrebbero orientare i

³ Sulla sfida dell’integrazione dei migranti anche, ma non solo, attraverso pratiche educative non-formali, si veda: D. Zoleto, *Il gioco duro dell’integrazione. L’intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

⁴ Cfr. United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>; Rapporto ASViS, *L’Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, Roma 2020. In <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020>

decisori politici nel sostenere i principi di non respingimento e non discriminazione, contro l'insorgere di forme di intolleranza e di esclusione sociale nei confronti dei migranti;

- cooperazione: parte dal presupposto che nessuno Stato può affrontare la complessità legata alle migrazioni da solo, a causa della natura transazionale e dinamica del fenomeno, che richiede cooperazione e dialogo internazionale, regionale e bilaterale;

- approccio ordinario: le scelte che si pongono alla base della gestione delle politiche di immigrazione, a ben vedere, pongono inevitabilmente in discussione alcuni cardini del costituzionalismo contemporaneo, mettendo a rischio la capacità di tenuta del sistema democratico. La tendenza politica continua ad essere quella di privilegiare la dimensione emergenziale, a scapito di un approccio consapevole della natura ordinaria dei flussi migratori che migliorerebbe la gestione del fenomeno;

- cultura di genere: assicura una attenzione specifica ai diritti umani di donne, ragazze e bambine migranti, affinché i loro bisogni siano compresi e affrontati nel rispetto dell'uguaglianza di genere;

- attenzione ai minori: riconosce e tutela i diritti dei minori migranti, anche quelli non accompagnati;

- *networking*: promuove *partnership* allargate e *multi-stakeholder*, richiamando soggetti non solo del mondo accademico ma anche del tessuto sociale per affrontare il fenomeno delle migrazioni in tutti i suoi aspetti e nelle sue plurime dimensioni;

- sviluppo sostenibile: si basa sul riconoscimento che il fenomeno delle migrazioni è di grande rilevanza per lo sviluppo sostenibile sia dei Paesi di accoglienza sia di transito e di origine. A tal fine, esso richiede risposte coerenti per fare in modo che i territori possano innanzitutto riconoscere il potenziale delle migrazioni ai fini del raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile e poi promuoverlo nei diversi ambiti;

- formazione di una competenza interculturale: riconosce l'importanza di promuovere in maniera diffusa, e soprattutto nei territori maggiormente interessati dal fenomeno migratorio, comunità educanti, sostenute da un patto di corresponsabilità educativa, nel quale l'università, di concerto con la scuola e il tessuto sociale, possa costituire l'elemento chiave di un sistema formativo integrato. All'interno di quest'ultimo fondamentale è la competenza interculturale, che si struttura a partire da una mediazione volta a favorire processi di inclusione sociale⁵.

Questi principi, come vedremo nel terzo e ultimo paragrafo, rappresentano gli orizzonti di senso che devono guidare la formazione di figure specializzate per far fronte a una delle sfide più ambiziose del nostro tempo: costruire società più inclusive e democratiche.

3. Il contributo della formazione: ruolo e funzioni del Me.P.I.

Tra le attività previste dal progetto M.ED.I.A.T.I.O.N., una particolare attenzione merita la formazione del Me.P.I., acronimo di Mediatore per l'inclusione. Riconoscendo l'importanza che la mediazione culturale gioca nel processo di integrazione degli stranieri nelle società di accoglienza⁶, la complessità legata al ruolo del

⁵ Cfr. M. Barbieri (a cura di), *La Mediazione interculturale in Emilia Romagna. Uno strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, Regione Emilia-Romagna 2021; M. Cestaro, *Educare stando nel mezzo. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*, Cluep, Padova 2013; M. Esposito - S. Vezzardini, *La mediazione interculturale come intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016; M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Anicia, Roma 2000.

⁶ Su questo aspetto si vedano, tra gli altri: M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017; S. Tabboni, *Lo straniero e l'altro*, Liguori, Napoli 2006; D. Di Cesare, *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2017. Particolarmente interessante risulta la prospettiva suggerita da quest'ultimo volume, nel quale la filosofa D. Di Cesare conduce una lucida e appassionata riflessione sulla condizione di straniero e di migrante. Che cosa significa essere migranti, oggi? E che cosa ha significato migrare nella storia dell'umanità? Qual è la differenza tra rifugiati e migranti economici, e come è possibile integrarli? Sono questi alcuni degli interrogativi che guidano la sua analisi in una dialettica costante tra passato e presente. Superando i limiti legati allo *jus sanguinis* e allo *jus soli*, entrambi legati a una visione distorta dell'appartenenza, nel primo caso legata alla discendenza e nel secondo caso al territorio e a uno Stato-Nazione, ella propone lo *jus migrandi*, dove il concetto di migrazione si carica di nuovi significati. «Migrare è un atto politico», un diritto da tutelare e una delle sfide più importanti del XXI secolo per

mediatore interculturale, come anche la difficoltà di declinare il suo lavoro in più ambiti, si è ritenuto opportuno sviluppare un percorso formativo interdisciplinare per questa figura professionale che ancora non vede un pieno riconoscimento sul piano normativo⁷. Infatti, nonostante questa sia prevista ormai da alcuni anni in ambito educativo e scolastico⁸, quale strumento di supporto e di facilitazione della comunicazione, non è ancora chiaro quali siano le funzioni che è chiamata a svolgere a livello nazionale e quali siano le sue specifiche aree di intervento. Il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, con la Circolare n. 24/2006, ha cercato di fare un po’ di chiarezza in tal senso, individuando nell’accoglienza degli alunni stranieri, nell’orientamento scolastico, nella facilitazione del rapporto scuola-famiglia, nella valorizzazione della cultura e della lingua di origine degli stranieri e nella promozione dell’educazione interculturale⁹ le competenze richieste al mediatore interculturale. Dopo solo un anno, la Legge n. 7/2006 e il Decreto del Ministero della Salute del 17 dicembre 2007 riconosce un’estensione della funzione del mediatore interculturale, la cui presenza è richiesta anche nelle strutture ospedaliere e in ambito socio-sanitario per facilitare la rimozione delle barriere socio-culturali e l’accesso all’assistenza medica¹⁰. Inoltre, la mediazione interculturale assume un ruolo rilevante anche all’interno dei servizi rivolti ai richiedenti/titolari di protezione internazionale, anche se i riferimenti normativi in tal senso non sono numerosi.

Al ruolo dei mediatori come figure esperte nella integrazione dei migranti è fatto esplicito riferimento nell’ambito della strategia nazionale di integrazione del 2017 (Piano Nazionale di Integrazione per le persone Titolari di Protezione Internazionale). Alla luce di questo ampliamento del quadro normativo, al mediatore interculturale è richiesta una formazione non più esclusivamente pedagogica e/o linguistica ma più ampia e specializzata, capace di ricoprendere funzioni e ambiti di intervento differenti.

Nel raccogliere queste istanze provenienti dal quadro normativo in evoluzione, qui appena accennato nelle sue fasi più importanti e di snodo, il gruppo di lavoro del progetto M.ED.I.A.T.I.O.N. vuole garantire una professionalità ampia e interdisciplinare a questa figura, in parte già formata all’interno di un Corso di Laurea Triennale di *Scienze giuridiche per l’immigrazione, i diritti umani e l’interculturalità* presente nell’offerta

rispondere alla quale occorre andare oltre «la logica immunitaria dell’esclusione» e ripensare il concetto di comunità come spazio di condivisione (*communitas* come condivisione del *munus*, ovvero di un vuoto da colmare con un dono) che «si sottrae a ogni appropriazione [...]. In tal senso la comunità, considerata [...] in quell’etica che, mentre vincola lascia sempre uno spazio vuoto, non può essere intesa né come proprietà né come identità» (p. 241). Per i migranti – ovvero per chiunque – si tratta, come ha osservato Di Cesare, non già di sperare di diventare “cittadini del mondo” ma di imparare a “coabitare con altri”, a diventare cosmopoliti, il che comporta credere in una forma di comunitarismo e nel primato della comunità umana su tutte le altre istituzioni. L’ambizioso progetto dell’UE consiste proprio in questo: immaginare uno spazio europeo come una sorta di laboratorio in cui sia possibile sperimentare forme di cittadinanza sganciate dalla filiazione, dalla nascita e dal «mito tossico della nazione».

⁷ A livello nazionale, non esiste una legislazione organica che definisca la professione di mediatore interculturale. Ciò risulta alquanto incomprensibile dal momento che esistono numerosi riferimenti alle attività di mediazione nella normativa in materia di immigrazione e integrazione dei cittadini stranieri. Infatti, sia nel D.lgs. n. 286/1998 (Testo unico in materia di immigrazione), sia nell’articolo 38 in materia di istruzione degli stranieri ed educazione interculturale, compare un esplicito richiamo al mediatore culturale, come figura di supporto nella comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri. Successivamente, il regolamento di attuazione del Testo unico (art. 45 D.P.R. n. 394/1999) affida al collegio dei docenti la scelta di avvalersi o meno di un mediatore culturale per fare da ponte tra la scuola e la famiglia degli alunni stranieri. Le Regioni italiane hanno adottato una serie di provvedimenti normativi per il riconoscimento di questa figura, per l’individuazione dei suoi ambiti di intervento e del percorso formativo che consente di accedere alla qualifica di mediatore interculturale. Inoltre, in molti territori sono stati promossi progetti di integrazione socio-lavorativa dei migranti che valorizzano la figura del mediatore culturale. Quest’ultimo, nonostante il quadro normativo poco chiaro, è una figura che già compare nella classificazione delle professioni ISTAT del 2011 e nell’Atlante del lavoro INAPP del 2019, dove si caratterizza come mediatore interculturale impegnato in ambito sociale, della sanità, dell’educazione, della giustizia e dell’accoglienza. Per un approfondimento si veda: <https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/41/Mediazione-interculturale>

⁸ Cfr. P. Johnson - E. Nigris, *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.

⁹ Cfr. G. Mantovani (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma 2008; A. Portera - P. Dusi - B. Guidetti (a cura di), *L’educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.

¹⁰ Per un approfondimento degli aspetti inerenti il ruolo della mediazione culturale per favorire l’accesso dei migranti alla salute, si veda: Aa.Vv., *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, FrancoAngeli, Milano 2008.

formativa del Dipartimento Jonico dell'Università degli studi di Bari, la cui competenza va già oltre il mero intervento di mediazione linguistico-culturale, di interpretariato e traduzione per facilitare la relazione fra immigrato e società di accoglienza, in situazioni sia di ordinarietà che di emergenza.

Il Me.P.I. dovrà veicolare presso i migranti iniziative istituzionali di formazione e intervento psico-pedagogico, giuridiche, economiche, socio-culturali e di interazione con le comunità di accoglienza. La sua funzione sarà, pertanto, quella mediare contenuti, proposte e interventi, facilitandone la comprensione e la fruizione da parte dei migranti, in modo da garantire il riconoscimento dei loro diritti e il pieno esercizio degli stessi¹¹. Nell'esperienza quotidiana, in particolare, egli si impegnerà a favorire forme di orientamento scolastico, di accompagnamento allo studio, di rafforzamento della lingua del paese ospitante e di quella di origine, così come di accesso alla sanità pubblica e al benessere, di *placement*, di *diversity management* e di *employability*, cercando di coniugare competitività e inclusione, attraverso la valorizzazione delle peculiarità dei migranti e delle loro competenze. Promuovere questa figura significa, sul piano politico e geopedagogico, avviare un processo di rinnovamento del modello italiano di integrazione dei migranti, rendendolo più conforme alle istanze di sostenibilità nel lungo periodo¹². Coerentemente con questi obiettivi, nel percorso formativo del Me.P.I. è previsto un coinvolgimento delle imprese e del Terzo settore. Esso mira a diffondere una nuova sensibilità presso le organizzazioni: incentivare strategicamente l'espressione della diversità delle risorse umane e promuovere una trasformazione in senso inclusivo del mercato del lavoro, ovvero una maggior propensione a reclutare lavoratori migranti sulla base delle loro abilità specifiche. Dal punto di vista formativo, si tratta di rafforzare nel Me.P.I. quelle competenze necessarie per una *governance* più efficace del mercato del lavoro, come anche la capacità di riconoscere e valorizzare il potenziale dei migranti, in termini di saper fare ma anche di *soft skill* collegate all'esperienza migratoria.

Sul piano didattico, il percorso formativo del Me.P.I. prevede una preparazione interdisciplinare e, in particolare, di tipo storico, giuridico, economico, sociologico e pedagogico, oltre all'apprendimento di conoscenze linguistiche, indispensabili per facilitare la conoscenza presso i migranti della cultura ospitante. Cogliendo le molteplici sfumature e potenzialità della competenza interculturale, così come è stata delineata all'interno della letteratura scientifica¹³, il Me.P.I. dovrà imparare a declinarla in specifici ambiti che vanno dal pubblico al privato. A tal fine, nel confrontarsi con la diversità culturale, egli dovrà tenere presenti elementi plurali e trasversali, che riguardano aspetti identitari, etici, religiosi, ma anche giuridici, economici e pedagogico-sociali connessi alla gestione dei conflitti e al superamento delle discriminazioni¹⁴. Avvalendosi di una formazione fondata sulla fruttuosa collaborazione con Enti e Associazioni operanti sul territorio, nonché della contaminazione scientifica tra le scienze umane e sociali, il Me.P.I. imparerà a gestire la complessità legata al fenomeno delle migrazioni nelle sue diverse dimensioni e manifestazioni con una competenza che nasce da una conoscenza ampia e non settoriale del fenomeno. Lo scambio fecondo con gli altri saperi consentirà al Me.P.I. di confrontarsi con le problematiche da gestire con uno sguardo multidimensionale, utile per comprendere i diversi fattori che incidono sulla capacità dei soggetti migranti di integrarsi in una cultura diversa dalla propria, per interpretare e risolvere le problematiche giuridiche connesse alle diverse fenomenologie delle migrazioni, nonché per individuare possibili soluzioni istituzionali volte a favorire processi di integrazione da un punto di vista lavorativo e socio-culturale.

Pertanto, se fino ad oggi la mediazione culturale è stata pensata e agita in un'ottica unidimensionale, il percorso di formazione individuato parte dal presupposto che occorre rimodulare questa figura, alla luce delle competenze che la società e il mercato del lavoro richiedono. Tra queste, un'attenzione particolare meritano le competenze di *advocacy* e di *empowerment*. La prima riguarda la presa in carico del migrante, la sua difesa, tutela e il suo supporto. Consiste, di fatto, in una azione di affiancamento, guida, sostegno e difesa dei suoi diritti, e, talvolta, quando il migrante è un soggetto debole o non pienamente consapevole, di sostituzione e

¹¹ Cfr. M. Vinciguerra - F. Alba, *Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*, Pensa, Lecce 2021, pp. 84-91.

¹² Sul paradigma della sostenibilità, si veda: I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, «*Pedagogia Oggi*», 1 (2018), pp. 105-114.

¹³ Cfr. M. Santerini, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.

¹⁴ La letteratura su questo aspetto è molto ampia e a carattere multidisciplinare. Per una lettura pedagogica si veda, tra gli altri: A. Portera - P. Dusi (a cura di), *Gestione del conflitto e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2005.

intervento in suo favore. La seconda concerne, invece, tutte quelle azioni di natura pedagogica, ma invero anche giuridica ed economica, che il Me.P.I. dovrà promuovere sul piano educativo e sociale per potenziare le capacità dei migranti, specie dei più deboli, e renderli autonomi, ossia in grado di esercitare i propri diritti e di emanciparsi. Centrale in queste azioni è l'orientamento pedagogico che deve favorire un incontro tra sistema d'istruzione e mondo del lavoro per i migranti ai fini della costruzione di un loro progetto esistenziale. Strutturandosi su un fondamentale equilibrio tra queste tre azioni, *advocacy*, orientamento ed *empowerment*, il percorso per la formazione del Me.P.I. è sostanzialmente interdisciplinare e co-partecipato nel suo statuto e finalizzato alla adozione di una postura dinamica, flessibile e di grande competenza per una gestione non più monistica ma olistica, allargata e *multistakeholder* dei processi migratori.

Avviandoci verso le conclusioni, possiamo osservare che investire nello sviluppo di una competenza interculturale riconosciuta, condivisa a livello europeo e di qualità è il primo passo per individuare un modello di gestione del fenomeno migratorio che tenga conto sia dei diritti dei migranti sia degli interessi delle società di arrivo.

E anche se, come abbiamo visto, in relazione a questi aspetti, sembrano permanere ancora punti di criticità nel nostro Paese, tuttavia, a fronte della mancanza di un profilo omogeneo valido per tutto il territorio nazionale, nel territorio jonico è iniziato un dialogo positivo a livello istituzionale con la Regione Puglia per lavorare alla definizione di un possibile riconoscimento di questa figura esperta nella gestione integrata dei fenomeni migratori.

Dalla necessità di individuare in maniera univoca le competenze necessarie per svolgere il ruolo di mediatore interculturale, di definire i percorsi per l'acquisizione di tali competenze e di riconoscere una qualifica spendibile nel mercato del lavoro dipende, di fatto, non solo lo svolgimento della professione medesima, ma anche la possibilità di affrontare la questione dei migranti sul piano geopedagogico¹⁵, con una *governance* condivisa e lungimirante. Per guardare al futuro dell'Europa e delle nuove generazioni, nel loro rapporto con i continenti vicini, con altri popoli e culture diverse, alla ricerca di soluzioni facili e di breve durata proprie di una politica emergenziale tale modello preferisce un approccio ermeneutico, istanze progettuali e utopiche e un rinnovato impegno pedagogico-educativo finalizzato alla diffusione della cultura della sostenibilità, del comunitarismo e alla fondazione di uno spazio europeo come «dimora delle diversità»¹⁶. È questa una strada tutta in salita, che, però, va percorsa, per ridisegnare il futuro del nostro ambiente, dei nostri territori e dei suoi protagonisti all'insegna del *civic engagement*, di una crescita inclusiva e di società più sostenibili.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Aa.Vv., *Mediare tra culture. Il ruolo del mediatore interculturale tra inclusione sociale e promozione delle diversità*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Argento G. - Di Rosa R.T. - Leonforte S., *I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia*, in Di Rosa R.T. et al., *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 50-54.
- Barbieri M. (a cura di), *La Mediazione interculturale in Emilia Romagna. Uno strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, Regione Emilia-Romagna 2021.
- Bonifazi C., *L'Italia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna 2013.
- Cestaro M., *Educare stando nel mezzo. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*, Cleup, Padova 2013.
- Di Cesare D., *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.
- Esposito M. - Vezzardini S., *La mediazione interculturale come intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Anicia, Roma 2000.

¹⁵ Il modello geopedagogico è al centro dell'interesse del gruppo di lavoro IP-Lab di *Geopedagogia* costituitosi in seno al Cirped e coordinato da Riccardo Pagano e dalla sottoscritta. Per un approfondimento si veda: A. Schiedi, *La mediterraneità come categoria per una geopedagogia del XXI secolo*, «Mizar», 15 (2021), pp. 205-211.

¹⁶ D. Di Cesare, *Stranieri residenti*, cit., p. 244.

- Johnson P. - Nigris E., *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.
- Loiodice I., *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp. 105-114.
- Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, Roma 2008.
- Portera A. - Dusi P. (a cura di), *Gestione del conflitto e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *La pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015.
- Rapporto ASViS, *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, Roma 2020. In <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020>
- Santerini M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.
- United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Vinciguerra M. - Alba F., *Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*, Pensa, Lecce 2021, pp. 84-91.
- Zoleto D., *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

Reflections on the educational specialist's function identity¹

Alessia Tabacchi

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore Milano
alessia.tabacchi@unicatt.it

Abstract: In Italia, la figura del pedagogista ha trovato recente definizione all'interno delle professioni educative in ambito socio-educativo (Legge 205/2017).

Al centro delle riflessioni di molti studiosi, tale professionalità si misura con l'esigenza di fondare la propria specificità all'interno del panorama sociale e della complessità sottesa al lavoro sul campo.

Al riguardo, si ritiene utile portare all'attenzione il tema dell'identità di funzione del pedagogista e delle competenze professionali specifiche da implementare nella prospettiva di una formazione permanente.

Lungi dall'esaurire in questa sede la tematica, ci si propone di sollecitare elementi di riflessività e aprire ulteriori piste di ricerca sul tema.

In Italy, the figure of the educational specialist has recently found his legal definition within the professions of education in the socio-educational field (Law 205/2017).

At the heart of the reflections of many scholars, this professionalism deals with the need to base its own peculiarity within the social panorama and the complexity underlying this work.

Concerning that point, it is considered to be useful to draw attention to the issue of the educational specialist's function identity and the specific professional skills to acquire in view of lifelong learning.

Far from exhausting the topic here, we intend to encourage elements of reflection and open up further research areas on this topic.

Parole chiave: pedagogista; competenze; formazione permanente; identità di funzione; professioni socio-educative

Key words: educational specialist; competences; lifelong learning; learning of the educational function; socio-educational professions

1. Today's complexity and educational question

The current socio-cultural context is characterized by an ever-increasing complexity. The pandemic and the new emerging forms of poverty have undermined personal and community security and have brought human vulnerability to attention on several fronts. Think, for example, of the impact on mental health and on family and social networks, but also of the crisis in large employment sectors². Added to this, there is the worrying international situation and the tragedies that are unfolding at the gates of Europe. Also detected are the effects of the birth rate on the life of families and in the economic-productive sphere in general.

¹ In this paper it is presented the figure of educational specialist. In Italy, this professional is well known as "pedagogista".

² Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia (a cura di), *La famiglia sospesa*, Vita e Pensiero, Milano 2020; S. Dubey – P. Biswas – R. Ghosh – S. Chatterjee – M.J. Dubey – S. Chatterjee – D. Lahiri – C.J. Lavie, *Psychosocial impact of Covid-19*, «*Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*», XIV, 5 (2020), pp. 779-788; J.P. Trougakos – N. Chawla – J.M. McCarthy, *Working in a pandemic: Exploring the impact of COVID-19 health anxiety on work, family, and health outcomes*, «*Journal of Applied Psychology*», CV, 11 (2020), pp. 1234–1245.

Loneliness, apprehensions, and disturbances undermine personal integrity and cause widespread bewilderment and discomfort³. This calls into question the sphere of educational and social policies, demanding welfare that is oriented toward a generative perspective, which ensures primary responses to emerging needs⁴.

It is indisputable that these themes question the pedagogical discipline in a special way. Education and politics are strongly interrelated. The first cannot be separated from the investigation of the political dimension of the community in which man lives and works⁵. It is called upon to carry out a work of critical scrutiny, to grasp the inconsistencies and shortcomings of politics and, at the same time, to make proposals, so that the state can guarantee citizens the conditions for integral growth.

Uncertainty and sudden changes make it necessary to constantly rethink personal services, and to meet educational and care needs in an unprecedented way. This increases the disorientation of the educational professions, trapped in the logic of emergency or by unsustainable demands.

From a pedagogical perspective, it becomes essential to know the context and order it in view of a person's education. It can therefore be asserted that education fulfills a double function. On the one hand, it is essential «not to let oneself be taken and dominated by the immediacy of circumstances but, on the contrary, [to] dominate that immediacy itself»; on the other hand, it is appropriate to «problematize all the solutions found and tested which should in fact always be called into question, to avoid a whole series of simplifications» [author's translation]⁶. Education takes on a non-reductionistic glance, but deeply articulated and composite, as the complexity is typical of every educational practice⁷. The educational professional adopts a scientific attitude capable of putting into the field the art of creating connections, of weaving networks, of operating syntheses between facts which, if at a distracted and superficial glance they might appear different or isolated, in reality form a system⁸. It is therefore a question of strengthening educational reflection, so as to build a thought able to respond, albeit in a perennially problematic way, to the urgencies of today⁹.

These functions concern the educational professions. It can be considered, with good reason, which are in particular educational specialists (i.e., those who hold a top role in educational area) responsible for planning, coordination and management within the training processes and educational services.

The decision to reflect on second-level professionals is therefore motivated by the desire to examine some areas of investigation still little explored by pedagogical reflection, in order to respond with relevance to the unprecedented current needs¹⁰.

2. The turning point in the legislative field for the educational professions in Italy

The educational activity is multifaceted and articulated, also in relation to the different contexts in which it unfolds¹¹. By virtue of the highly sensitive nature of educational work and the challenges posed by society to pedagogy, it can clearly benefit from the value of the legislative clarification derived for educational figures following the budget law n. 205, of 27th December 2017, (co. 594-601). The socio-pedagogical professional educator and the educational specialist work in the educational and training field, in relation to any activity

³ M. Boden – L. Zimmerman – K.J. Azevedo – J.I. Ruzek – S. Gala – H.S. Abdel Magid – N. Cohen – R. Walser – N.D. Mahtani – K.J. Hoggatt – C.P. McLean, *Addressing the mental health impact of COVID-19 through population health*, «Clinical Psychology Review», 85 (2021), doi:102006, pp. 1-13.

⁴ Fondazione Emanuela Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*, Il Mulino, Bologna 2014.

⁵ L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995, p. 22.

⁶ P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Torino 2005, p. 42.

⁷ J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, New Publisher, Cagliari 2021, p. 10.

⁸ A. Arioli, *Interconnessioni: il lavoro educativo e la cura dell'intero*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, p. 61.

⁹ V. Iori, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 13.

¹⁰ V. Bozzo, *L'Università per le professioni educative e formative*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 112 (2020), pp. 27-47.

¹¹ V. Iori, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 11.

carried out in a formal, non-formal and informal way, in the various stages of life, with a view to personal and social growth (co. 594). Both perform their functions, in an epistemological horizon characterized by scientific autonomy and ethical responsibility, in a continuous circularity between theory and practice and on the basis of a specific methodology, in socio-educational and social-welfare services, as well as in social - health care limited to socio-educational aspects.

The educational specialist is the top-level professional in the field of educational and training knowledge, skills and competences. It works at the 7th level of the European Qualifications Framework for Learning permanent, as per the Council Recommendation 2017/C 189/03, of 22nd May 2017 (co. 597). The title of educational specialist is obtained through a qualifying diploma in the master's degree classes in Programming and Management of Educational Services (LM-50), Adult Education and Continuing Education (LM-57), Educational Sciences (LM- 85), Theories and methodologies of e-learning and media education (LM-93) (co. 595).

Although the law represents a starting point for a long legislative and cultural journey regarding the identity and formation of the educational professions, it has the advantage of having brought order to the identity uncertainty that has characterized these sectors for decades¹². In relation to the legislative framework presented, it is noted that the academic world plays a decisive role in the direction of enacting the law, through a training offer that meets national and European guidelines¹³.

As some scholars have recently highlighted, there is an urgency to dwell on the relationship between the transformations in the professional demands coming from the world of work and the characteristics of outgoing students of Master's Degree courses¹⁴. Professional epistemology needs to be rethought in relation to a wealth of transversal skills that meet the needs of flexibility, dictated by being inserted into an ongoing work context, and solid professional knowledge, which are peculiar to the educational specialist.

In this regard, we can mention the Tuning research, which dwells on the connection between Learning Outcomes and Competences. The strength of the review is to investigate the university training offer to every level: of the educator; of the educational specialist; of the researcher in educational field¹⁵.

The same system establishes the Teco-D Pedagogy research, aimed at defining the core content of educational and training professionals¹⁶. This study offers a «significant contribution to (re) design, develop, implement, evaluate and improve the quality of degree courses and to encourage the constructive and responsible use» of some devices (SUA, R3, Syllabus), overcoming the interpretation of a mere bureaucratic fulfilment¹⁷.

The learning areas outlined for the pedagogical professional profiles are:

- Acquisition of constructs and theories to interpret educational and training events and develop professional identity;
- Research methodology and analysis of training demands in social and organizational contexts;
- Design models in different social and organizational contexts;
- Relational and situational dynamics in the different educational and training contexts;
- Methods and techniques for the development and facilitation of learning processes;
- Management of educational and training organizations.

In the intertwining with the Dublin descriptors, each area is declined on the basis of the following dimensions: knowledge and understanding; applied knowledge and understanding; autonomy of judgment; communication skills; ability to learn.

¹² Further specifications derive from Legislative Decree no. 65 of 2017, aimed at building an integrated system for children, which in Article 14 specifies the training requirements of early childhood education service operators. Furthermore, the Legislative Decree no. 96 of 2019 provides for the educational specialist as a member of the multidisciplinary assessment unit for students with disabilities.

¹³ A. Tabacchi, *Per una formazione specifica degli educatori che operano a domicilio*, in *La Famiglia*, L, 260 (2016), pp. 255-274.

¹⁴ V. Bozzo, *L'Università per le professioni educative e formative*, cit.

¹⁵ Tuning Project, *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, Universidad del Deusto, Bilbao 2009.

¹⁶ L. Fabbri – F. Torlone, *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 3 (2018), pp. 1-6.

¹⁷ G. Bonaiuti – G. Del Gobbo – F. Torlone, *Progettare i contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XX, 2 (2020), pp. 1-15.

Ongoing research has the merit of bringing to attention the key skills of professional profiles in the educational and training fields. They also provide a combination of the teaching disciplines and training objectives. The updating of the educational specialist's general profile facilitates a clarification of the role within the social system and its relevant placement in the labour market, starting with effective initial training.

Here, we propose to reflect on the educational specialists' lifelong learning, oriented in a life-wide and life-deep learning perspective, responding to the needs of specificity and growth of skills of the various sectors in which educational specialists operate. With Life-wide Learning we mean a training that embraces the multiple areas in which the person is inserted. It is a process that unfolds in space and time, in the horizon of self-formation, which places the subject at the heart of the formative process¹⁸. The meaning of Life-deep Learning, on the other hand, places the emphasis on shaping oneself in the course of life, through meaningful experiences. It is a process able to ensure cognitive-emotional anchors on which to trigger paths of narration, reflection, enhancement of stories and identities that acquire the value of profound learning and are a secure basis on which to build one's existence throughout life¹⁹. Educational work requires solid positioning, which derives from existential skills²⁰. The development of personal and professional identity is accomplished through a complex process of transformative learning, which involves the subject in its entirety²¹.

There is an urgent need for post-graduate professional training, which can allow the educational specialists to develop transversal skills necessary to play a role of high responsibility, in a context of great uncertainty²². These are skills that are implemented over time, with experience and work in the field. For this reason, it is desirable to design specialization courses that aim to outline and strengthen the pedagogist's function identity²³.

3. Pedagogist's function identity and competences

Function identity is characterized in relational terms, and is defined as the set of objectively defined and observable pedagogical-educational skills, against any unilateral accentuation of subjective-motivational dispositions and technical knowledge-skills²⁴. This aspect is extremely crucial in an area, such as that of educational and training services, in which uncertainty and sudden changes play a predominant role in the assumption and management of complexity. The correct development of the identity of the function requires in-depth educational and professional preparation, aimed at increasing skills but also at maturing a specific professional posture. It is believed that lingering on some foundational aspects can support reflection on those dimensions of action that intersect with knowledge, know-how and professional style and which require continuous reflexivity and personal involvement.

The entry into force of the Official Classification of Professions (CP 2011), on the basis of the level and scope of the skills required to properly perform the tasks associated with the profession²⁵, calls for the development of suitable skills necessary in an evolving world and subject to personal, structural and systemic transformations.

Education is a practical event, made up of gestures and words, which, however, always arises from theoretical reflection and refers to it²⁶. The practice needs to be founded on a reference theory; while the theory is validated and it increases its own quality through a verification of the action on the ground. The necessary circularity between theory and practice emerges, to be understood according to the image of an ascending

¹⁸ Commission of The European Communities, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.

¹⁹ L. Dozza, *Educazione permanente nelle prime età della vita*, in L. Dozza - S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 60.

²⁰ E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud-Play Bac Édition, Paris 2014.

²¹ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco: CA 1991.

²² F. Blezza, *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, ETS, Pisa 2020, p. 16.

²³ L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, «*Pedagogia Oggi*», XV, 2 (2017), pp. 211-222.

²⁴ L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 285-286.

²⁵ ISTAT, 2013, p. 15. <https://www.istat.it/it/archivio/18132>.

²⁶ V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 24.

spiral, in which the theory specifies the sense of education, in accordance with a selected anthropological conception; it circumscribes the field of investigation of pedagogy in an epistemological horizon; identifies purposes congruent with the chosen ideal of humanization; elaborates models and methodologies useful for educational work and reflection on what is experienced²⁷. The second can provide learning to confirm or better explain educational thinking and to understand the underlying meanings.

In the area of theoretical competence, alongside the mastery of the themes of pedagogical discipline and educational sciences, constant updating and nurturing the level of general culture is essential, so as to be able to interpret and bring a critical vision to reality.

The educational specialist is called upon to make his work a continuous object of research. This implies

knowing how to operate a methodological suspension of judgment (*epochè*) so that the pre-constituted, stratified knowledge, the knowledge that up to that moment has been correctly considered authoritative, does not prejudice the research and its judgment capacity, its possibility to go beyond [Author's translation]²⁸.

To do this, should be sharpened a mediation skill for

reflecting on the connection between pedagogical and didactic research and the preparation of professionals who will have to transform that research into good practices in educational and training services, in schools of all levels, in companies that deal with human care, in business contexts dealing with socio-cultural and socio-educational fragility [Author's translation]²⁹.

Furthermore, the education professional implements a constant mediation between the reality of the trainees and the world of experience³⁰.

In order to weave a constant dialogue between theory and practice, passing from the general to the particular and vice versa, it is useful to activate a process of induction-deduction-abduction in a cyclical and dynamic way. The abductive approach allows you to reread, *in itinere*, the experience and intertwine it with what is expressed by the literature on the subject, so as to develop scientific knowledge about it³¹. Recursion also facilitates the identification of solicitations, aimed at assessing the impact of pedagogical reflection on the system of personal and social life and the underlying educational meanings³². Returning value to educational work implies looking in depth and questioning what exists, believing in the possibility of person's fulfilment, and bringing to light the intentionality disclosed in everyday life.

In this context, the educational specialist makes his own an interpretative-hermeneutic competence, which nourishes reflexivity in action and on action. It acts on the basis of an interpretation of the situation; and it interprets a situation by involving himself in educational experiences. In this intertwining the "epistemology of practice" is embodied³³.

This process brings out the significance of narrative competence³⁴. Presiding over the pedagogical quality of language makes it possible to direct a clear planning and document the experiences, so that they are intelligible to the interlocutors.

With regard to methodological skills, it is worth making a clarification regarding the technical dimension. Considering the difficulty of managing complexity, the temptation may be to adhere uncritically to the customs

²⁷ L. Pati, *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia"*, in Id. (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 231-232.

²⁸ L. Pietrocarlo, *Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 87.

²⁹ C. Biasin – V. Boffo – C. Silva, *Dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professioni educative*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 7-25.

³⁰ L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, cit., p. 220.

³¹ We refer to C.S. Pierce's studies on deduction, induction, and abduction. Cfr. J. Dewey, *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago 1916.

³² L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995, p. 19.

³³ D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

³⁴ L. Cadei, *Quante storie. Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017, cap. 4.

and professional cultures of the service to which one belongs; or, on the other hand, to avoid uncertainty and precariousness, relying on hyper-specialization³⁵. Beyond the risk of chasing pre-established solutions that bend people and situations into a static and immutable procedural horizon, technique must be understood as a means and not an end to the educational process. It constitutes the set of tools designed to form in the sense of “giving shape”, recalling the meaning of artistic and craftsmanship, which cannot be separated from the knowledge of principles and methods³⁶. The technique therefore has to favour the unveiling of an existential perspective, axiologically oriented³⁷.

In the educational field, in the heterogeneity of contexts and practices, the educational specialist encourages an interrogative and prospective attitude. In particular, he guides us to face difficult situations positively and constructively. In this way, he accompanies the interlocutor to find the resources possessed; he promotes processes of empowerment and resilience and he helps to develop social bonds with a view to building an educating community.

To this end, communicative and relational skills are crucial, capable of activating a pedagogical dialogue³⁸. This implies an openness in the interlocutors, that is,

the full and unreserved willingness to change, to become and to evolve; to always question oneself as basic ideas and as a life project, to rethink one's choices, especially the fundamental ones; to question even the things considered and taken as the most fixed, starting with himself; a profound conviction of the value of pluralism and divergence³⁹.

In this way, a professional posture is implemented capable of regenerating a professional culture by articulating reflexive, relational and ethical skills, to cope with variable situations and uncertain conditions⁴⁰. The hope is that educational specialists know how to evaluate their own professional competence, not so much in terms of the result deriving from a role assignment, but in the perspective of the identity of function, which calls into question an intentional training and relational itinerary that unfolds along a continuum from initial training to daily professional practice⁴¹. It is a question of enhancing the dimensions of empathic understanding and non-directivity, so as to present himself as a professional capable of deeply listening to himself and the other and to promote processes of improvement and awareness in the interlocutor.

References

- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Torino 2005.
- Biasin C. – Boffo V. – Silva C., *Dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professioni educative*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 7-25.
- Blezza F., *Il pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*, Aracne, Roma 2007.
- Blezza F., *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, ETS, Pisa 2020.
- Boden M. – Zimmerman L. – Azevedo K.J. – Ruzeck J.I. – Gala S. – Abdel Magid H.S. – Cohen N. – Walser R. – Mahtani N.D. – Hoggatt K.J. – McLean C.P., *Addressing the mental health impact of COVID-19 through population health*, «Clinical Psychology Review», 85 (2021), doi:102006, pp. 1-13.

³⁵ C. Palmieri, “Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero”: *il mondo dei servizi e la professionalità educativa*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., pp. 39-54.

³⁶ V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 28.

³⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 82-83.

³⁸ M. Buber, *I and Thou*, Scribner, New York 1958.

³⁹ F. Blezza, *Il pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*, Aracne, Roma 2007, p. 54.

⁴⁰ L. Cadei, *Quante storie. Narrare il lavoro educativo*, cit., p. 5.

⁴¹ R. Kegan, *What “Form” Transforms?. A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning*, in J. Mezirow (a cura di), *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco: CA 2000.

- Boffo V., *L'Università per le professioni educative e formative*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 112 (2020), pp. 27-47.
- Bonaiuti G. – Del Gobbo G. – Torlone F., *Progettare i contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XX, 2 (2020), pp. 1-15.
- Buber M., *I and Thou*, Scribner, New York 1958.
- Cadei L., *Quante storie. Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia (a cura di), *La famiglia sospesa*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Commission of The European Communities, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.
- Dewey J., *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago 1916.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, New Publisher, Cagliari 2021.
- Dozza L.- Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Dubey S. – Biswas P. – Ghosh R. – Chatterjee S. – Dubey M.J. – Chatterjee S. – Lahiri D. – Lavie C.J., *Psychosocial impact of Covid-19*, «Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews», XIV, 5 (2020), pp. 779-788.
- Fabbri L. – Torlone F., *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 3 (2018), pp. 1-6.
- Fondazione Emanuela Zancan. *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- ISTAT, 2013. Estratto da <https://www.istat.it/it/archivio/18132>.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco: CA 1991.
- Mezirow J. (a cura di), *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco: CA 2000.
- Morin E., *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud-Play Bac Édition, Paris 2014.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1984.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- Pati L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- Pati L., *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia"*, in Id. (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 219-252.
- Pati L., *Professioni educative e competenze di mediazione*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), pp. 211-222.
- Schön D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori 2001.
- Tabacchi A., *Per una formazione specifica degli educatori che operano a domicilio*, «La Famiglia», L, 260 (2016), pp. 255-274.
- Trougakos J.P. – Chawla N. – McCarthy J.M., *Working in a pandemic: Exploring the impact of COVID-19 health anxiety on work, family, and health outcomes*, «Journal of Applied Psychology», CV, 11 (2020), pp. 1234–1245.
- Tuning Project, *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, Universidad del Deusto, Bilbao 2009.

Recensioni

DE SANTIS A.E., *Il gatto catturacarezze*, Gattomerlino, Roma 2020

Le carezze: preziosi granelli luminosi come l'oro, oggetto del desiderio di Valerio, bambino che frequenta l'asilo. E Mapo, il gatto catturacarezze, che raccoglie «quelle che cadono, che vengono rifiutate e quelle che non vengono viste. A cavallo di Mapo, Valerio parte alla ricerca delle carezze perdute e, in un volo appassionante, esplorando gli angoli della città, scopre di non essere il solo a sentire quel desiderio di carezze «fastidioso come il morbillo» (p. 9). Lo avvertono i migranti, il figlio del macellaio e persino il macellaio stesso, chiuso nel dolore per la perdita dell'amata moglie. E lo avvertono all'aeroporto, luogo per eccellenza di carezze mancate, desiderate, perdute.

L'autrice, Anna Elisa De Santis, esercita la professione di avvocato, giudice tutelare, ricopre l'incarico di Vice Pretore Onorario. Grazie alla sua esperienza professionale, ha «incontrato» i minori in diverse situazioni, da quelli coinvolti in vicende giudiziarie di separazioni coniugali a quelli vittime di reati ambientali e ha constatato la «durezza della realtà infantile». Dinanzi a queste realtà, una certezza: molti bambini custodiscono nel cuore lo stesso desiderio segreto di Valerio; *vogliono le carezze, più di ogni altra cosa*.

Il gatto catturacarezze di Anna Elisa De Santis, all'interno della collana Serie Azzurra-Libri per ragazzi edita da Gattomerlino, è un invito al piccolo lettore a non sentirsi solo, anche quando i genitori lavorano tutto il giorno e si rincorrono per occuparsi dei figli.

Con un registro linguistico chiaro e semplice, perfettamente in armonia con il pubblico cui si rivolge, De Santis dà voce ai pensieri indicibili di ogni bambino, *per far sì che tutti vedano anche ciò che non vogliono vedere*.

Le illustrazioni, realizzate da Kunghi, accompagnano le vicende di Mapo e di Valerio, favorendo una sintonia con il testo che permette al lettore di riconoscersi nel protagonista.

Mapo, il gatto catturacarezze, rappresenta una guida rassicurante, ciò che ogni educatore dovrebbe essere per il proprio educando: si presenta, invita il bambino a fare una domanda per volta, per avere le risposte passo passo, conduce il bambino in spalla e gli mostra il mondo per come esso è nella realtà. Lo lascia libero di fare domande cui non dà mai risposte definitive. Il suo dialogare aporetico, aperto alla categoria della possibilità, riveste un inestimabile valore pedagogico: lascia infatti al bambino la possibilità di maturare pensieri autonomi e indipendenti.

Giulia Mauti

Caridei G., *Fanie, ovvero l'elfa di papà Natale* (intr. di C. Spina), C'era una volta, Roma 2021

L'unione fa la forza: attorno a questo detto proverbiale, che diviene un vero e proprio insegnamento di vita, si snodano le vicende della fiaba *Fanie, ovvero l'elfa di Papà Natale*, scritta nel 2021 da Giovanna Caridei e inserita all'interno della collana per bambini, intitolata *C1V Kids, Storie dal mondo*.

Nel villaggio di Papà Natale fervono i preparativi per l'evento più magico dell'anno: «*si può fare tanto per tutti i bambini del mondo; aiutarli a riscoprire il senso più profondo ed autentico dello spirito natalizio, proponendo giochi che consentano loro di riappropriarsi del tempo da trascorrere in famiglia e con i cari*» (p. 47). A Fanie, elfa apparentemente inaffidabile (poiché inguaribile combinaguai), spetta la responsabilità di individuare i bambini che realmente meritano i doni natalizi, osservando silenziosamente il loro comportamento nelle proprie case.

Come già nella fiaba *La fanciulla di neve. Snegurochka* (edita nel 2016), l'Autrice, continuando a raccontare la storia della protagonista, con abile maestria linguistica, ancora una volta riesce, in *Fanie*, a intrecciare le vicende dell'umano con il mondo del fiabesco. In tal modo rende possibile il superamento dell'iniziale diffidenza del Signore dei Ghiacci nei confronti degli uomini e dei piccoli umani, a cui sono destinati i doni che, «oltre a nutrire i loro corpi, riscaldano anche i loro cuori» (p. 59).

Con il riferirsi alle tradizioni del popolo russo e rinviano a un contesto multietnico, proprio della società contemporanea, Caridei invita all'*incontro autentico* tra gli uomini, tutti cittadini del mondo, al fine di poter instaurare uno scambio dialogico fecondo tra le diverse culture. Questo è uno dei motivi per cui tale fiaba, rivolta a un pubblico di bimbi curiosi, si presenta come un interessante veicolo di valori universali.

Giulia Mauti