

Contesti eterogenei

Diverse environments

Davide Zoletto

Abstract: The aim of this chapter is to discuss how – in order to educationally understand schools and neighborhoods with a high migrant and postmigrant presence – it is important to move beyond culturalistic approaches, that tend to see the cultural sphere as the main field of research and of educational action. The chapter suggests that the complexity of aspects that interweave within schools and neighborhoods with a high migrant and postmigrant presence can be educationally understood if we focus on the intersections of a multiplicity of differences (gender, class, culture, migrant background, age etc.).

Keywords: Diverse environments; Schools with a high migrant presence; Neighborhoods with a high migrant presence; Postmigrants.

Parole chiave: Contesti eterogenei; Scuole ad alta presenza migratoria; Quartieri ad alta presenza migratoria; Postmigranti.

I contesti educativi contemporanei sono sempre più caratterizzati da forme di eterogeneità complesse che appare difficile leggere attraverso le lenti di un solo di tipo di “differenza”. Differenze di genere, differenze socio-economiche, differenze di età, differenze linguistiche, differenze culturali – tanto per fare riferimento solo ad alcuni degli ambiti più immediatamente rilevabili – si intrecciano nei percorsi educativi dei soggetti in formazione e delle loro famiglie. Tali percorsi educativi, fra l’altro, intersecano in momenti e modi sempre diversi e situati specifiche esperienze biografiche che si riverberano a loro volta su tali percorsi: si pensi, ad esempio, in particolare in momenti come quelli correnti segnati da diffuse situazioni di concreta crisi economica, all’impatto che – entro il percorso di una famiglia – può rivestire la perdita dell’occupazione da parte di un genitore, nonché la difficoltà che per il genitore stesso può conseguire a rientrare entro il mercato del lavoro. O, ancora, si pensi alle diverse modalità con le quali può essere presente, nel percorso di una famiglia, un’esperienza come

quella della migrazione: sperimentata direttamente o meno da uno o più membri della famiglia, da un paese del Sud globale verso l'Italia, o dall'Italia verso altri Paesi europei ed extraeuropei, o presente magari solamente come retroterra familiare per molti soggetti in formazione che, nati in Italia da genitori migranti (o da genitori a loro volta nati nel nostro Paese da genitori migranti) vengono oggi definiti di seconda o terza generazione.

Proprio i percorsi biografici e formativi delle seconde e terze generazioni, in questo senso, possono offrirci una prospettiva particolarmente rilevante per prendere consapevolezza che occorre oggi acquisire nuovi strumenti per guardare all'eterogeneità che caratterizza i contesti educativi. E questo proprio perché tali percorsi biografici e formativi si sottraggono, da un lato, a letture solamente incentrate sulla "differenza culturale"; e ci invitano, dall'altro lato, a dirigere la nostra attenzione di ricerca e di intervento non solo (1) sui punti di forza e di debolezza di allievi e allieve che appare oggi più difficile rappresentare come "altri"; ma anche (2) su quanto tali allievi e allieve hanno in comune con i loro coetanei dentro e fuori i contesti educativi formali e non formali, e soprattutto (3) sulle modalità con cui tali contesti sono chiamati a ripensarsi e rimodellarsi per rispondere alle sfide poste da un'eterogeneità che coinvolge tutti i soggetti in formazione, siano essi nativi, migranti, postmigranti ecc.

In questa prospettiva appare allora importante cercare di superare alcuni presupposti teorici di carattere "culturalista" su cui ancora, a volte, si basano la ricerca e l'intervento pedagogici nei contesti eterogenei. Nonostante vi sia infatti oggi una ricca e importante letteratura di riferimento per quanto riguarda l'educazione multi- e interculturale sia livello internazionale (cfr. per esempio i recenti Grant, Portera 2010 e Catarci, Fiorucci 2015a) che a livello nazionale (si può rimandare, fra gli altri, almeno a Sirna 1997, Gobbo 2000, Pinto Minerva 2002, Genovese 2003, Santerini 2003, Favaro 2011, Ongini 2011, Portera 2013, nonché ai recentissimi Silva 2015, Catarci, Fiorucci 2015b, Catarci, Macinai 2015, Nigris 2015, Tarozzi 2015), nella ricerca e nell'intervento in contesti educativi eterogenei permangono ancora a volte "approcci culturalisti".

Per "approcci culturalisti" possiamo intendere quegli approcci che si basano su quella che Akhil Gupta e James Ferguson (1997: 2) hanno definito, criticamente, una concezione del mondo diviso in «popoli e culture», ovvero quella «concezione spesso implicita che rappresenta il mondo come un mosaico di culture distinte» (Gupta, Ferguson 1997: 1) che ancora oggi fornisce a volte il presupposto teorico su cui

si basano alcune ricerche anche di tipo multi- o interculturale. I teorici postcoloniali, dal canto loro, hanno evidenziato come uno dei rischi connessi a tali approcci sia quello di cadere in forme di essenzialismo (cfr. per esempio le osservazioni critiche avanzate, nel contesto di un celebre saggio sui rapporti e sulle differenze fra postmoderno e postcoloniale, da Anthony Kwame Appiah, 1991: 354). Anche nel contesto italiano questo tipo di approcci alla ricerca pedagogica sembrano a volte ancora all'opera nei presupposti teorici con i quali vengono costruiti alcuni percorsi, tanto di ricerca quanto di intervento, in particolare nel caso di quartieri e scuole ad alta presenza di allievi migranti e post-migranti (per un tentativo di analisi critica, cfr. Zoletto 2012).

In realtà, almeno per quanto riguarda il quadro pedagogico dell'educazione interculturale nel nostro Paese, bisogna senz'altro riconoscere come il tema dei contesti eterogenei si ponga nel quadro di una normativa scolastica che, fin dalle circolari dei primi anni Novanta, ha sottolineato la necessità di evitare approcci riduzionisti alla complessità dei contesti educativi: da un lato, infatti, si è cercato di offrire risposte efficaci ai bisogni specifici degli allievi migranti (ieri) e post-migranti (oggi); dall'altro, ci si è impegnati in un più ampio processo di cambiamento della cultura pedagogica e didattica delle scuole italiane per promuovere una concezione capace di una maggiore apertura e pluralità per l'intera scuola, non solo per gli allievi migranti e post-migranti.

Questo doppio approccio ha trovato una formulazione particolarmente rilevante nel 2007 all'interno della *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, che indicava cinque specifiche linee di azione per l'integrazione (oggi diremmo forse: "inclusione") degli allievi migranti (accoglienza e inserimento, italiano come lingua seconda, plurilinguismo, orientamento e interazione con le famiglie), accanto a tre linee d'azione rivolte alla scuola italiana nel suo insieme (promozione delle relazioni a scuola e nell'extrascuola, lotta alle discriminazioni, rilettura in prospettiva interculturale dei saperi e delle competenze) e a tre linee rivolte al sistema scolastico (reti di scuole e territorio, ruolo dei dirigenti, ruolo del personale docente e non docente). Le più recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del febbraio 2014 ribadiscono l'importanza di un approccio che si rivolga alla scuola nel suo insieme. Nello stesso tempo tornano a sottolineare le problematiche specifiche della popolazione migrante e post-migrante, sottolineando anche aspetti non evidenziati dai documenti precedenti (come per esempio quello dell'educazione degli adulti), e prospettando alcune necessarie linee

di azione per dare una risposta adeguata.

In questo quadro complessivo diventa oggi essenziale, da un punto di vista pedagogico, analizzare in modo approfondito la molteplicità di dinamiche legate a contesti complessi come quelli scolastici ed extrascolastici ad alta presenza migrante e post-migrante. Per provare a comprendere almeno alcuni tratti di tale complessità, non ci si può riferire dunque solamente a presunte differenze culturali o linguistiche. Invece, diventa imprescindibile focalizzare l'attenzione di ricerca su un quadro più ampio che cerchi di cogliere (e di lavorare pedagogicamente a partire da) le "intersezioni" (McCall 2005; Valentine 2007) fra una pluralità di aspetti: un quadro che coinvolga la scuola e la comunità territoriale nel loro insieme (inclusi dunque gli allievi e le famiglie non migranti e gli insegnanti), nonché le connessioni che legano tali contesti ad altri luoghi del pianeta.

Appaiono particolarmente significative, in questa prospettiva, le riflessioni proposte da Rita Besozzi nelle pagine conclusive del *Rapporto nazionale a.s. 2013/2014* sugli alunni con cittadinanza non italiana pubblicato da Miur e Fondazione Ismu (2015), nelle quali l'autrice ci invita a passare da una rappresentazione delle classi eterogenee in termini di «normale diversità» ad una rappresentazione in termini di «diversa normalità» (Besozzi, 2015: 133).

Besozzi osserva infatti come la presenza sempre più consistente dei nati in Italia (il *Rapporto* di allora segnalava che nell'a.a. 2013/2014 essi erano ormai il 51,7% degli iscritti con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e addirittura l'84% nelle scuole dell'infanzia, cfr. Santagati 2015: 30) contribuisca oggi «a depotenziare lo stato di emergenza e a far parlare di stabilizzazione e quindi di un ritorno a un sorta di normalizzazione delle condizioni di vita e di lavoro nelle classi scolastiche» (Besozzi, 2015: 131).

Besozzi suggerisce come, in questo senso, l'eterogeneità che caratterizza i contesti educativi (nel caso specifico: quelli scolastici) oggi venga sempre più rappresentata come una «normale diversità» (*ibidem*). Si tratta di una rappresentazione finalmente non più emergenziale della presenza di allievi e allieve con background migratorio, alla quale concorre probabilmente anche «la progressiva somiglianza» tra questi allievi e allieve, in particolare quando sono nati in Italia, e i loro coetanei figli di genitori italiani (ivi: 132). Una somiglianza evidenziata anche dai risultati di una ricerca nazionale riportati e commentati da Stefano Allievi e Gianpiero Dalla Zuanna in un loro recente saggio (Allievi, Dalla Zuanna 2016: 44-60).

E tuttavia, come non manca di rilevare Besozzi, questa rappresen-

tazione almeno in parte “meno preoccupata” rispetto alla presenza di allievi e allieve con background migratorio non deve distogliere la nostra attenzione da percorsi scolastici che – per questi allievi e queste allieve, anche quando sono nati in Italia – continuano a volte a essere contrassegnati da importanti criticità. E questo senza nulla togliere né al fatto che allievi e allieve nativi e post-migranti condividano oggi sempre più spesso una pluralità di linguaggi, consumi e pratiche (a scuola e fuori), né all’importanza di «considerare i buoni risultati e i successi che si verificano nel processo di apprendimento» di molti di questi stessi allievi e allieve (Cesareo 2015: 7).

I percorsi scolastici degli allievi con retroterra migratorio sembrano insomma mostrarci che, pur a fronte di alcuni importanti segnali positivi – non solo nei risultati di tali allievi e in particolare di quelli di seconda generazione, ma anche in riferimento a una mutata rappresentazione della classe eterogenea in termini finalmente non emergenziali – alcuni contesti scolastici faticherebbero ancora a fronteggiare quella che, come ha sintetizzato recentemente Massimiliano Tarozzi, appare la «sfida di offrire pari opportunità formative a tutti», cioè di essere davvero una scuola «equa e giusta e garantire a tutti il successo formativo che la Costituzione assegna come mandato alla scuola pubblica» (Tarozzi, 2015: 212).

È per questo che appare particolarmente urgente raccogliere il già citato invito di Besozzi (2015: 133) a quel «radicale cambiamento di prospettiva» che l’autrice chiama appunto «diversa normalità»: per non accontentarsi di una rappresentazione che accetti come “normale” l’eterogeneità che caratterizza i contesti educativi odierni, ma per provare a modificare la rappresentazione stessa che abbiamo della “normalità”.

Una delle lezioni che ci insegnano in questo senso i percorsi scolastici degli allievi e delle allieve nati in Italia da genitori migranti è che tale “diversa” rappresentazione dell’eterogeneità che caratterizza i contesti educativi odierni non può accontentarsi di visioni monolitiche o superficiali delle sole differenze culturali. Quanto valeva infatti già per gli allievi e le allieve di prima generazione vale a maggior ragione per i figli e le figlie nati in Italia da genitori migranti: essi non possono essere visti come semplici rappresentanti di presunte culture d’origine in quanto attraversano – come i loro coetanei figli di genitori italiani, e come ognuno di noi – una pluralità di esperienze culturali a partire da altrettanto diversi percorsi biografici.

Leggere i successi e le difficoltà dei percorsi scolastici degli allievi e allieve figli di genitori migranti solo in termini di differenze cultu-

rali significherebbe da un lato, non cogliere le specificità dei percorsi biografici (e dei punti di forza e di debolezza) di tali allievi e allieve, che partecipano spesso (come del resto molti loro coetanei figli di genitori italiani) a una pluralità di comunità culturali; e vorrebbe dire, dall'altro lato, focalizzare l'attenzione solo sulla "loro" normale diversità, senza mettere dunque in discussione, come abbiamo visto invece suggerire da Besozzi, la "nostra" idea di "normalità" di un contesto educativo eterogeneo, sia esso un contesto scolastico o non scolastico.

Bibliografia

- Allievi S., Dalla Zuanna G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Appiah K.A. (1991), *Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial?*, in «Critical Inquiry», 17(2), 336-357.
- Besozzi R. (2015), *Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"*, in Miur – Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*, Fondazione Ismu, Milano, 131-135.
- Catarci M., Fiorucci M. (2015a, a cura di), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Catarci M., Fiorucci M. (2015b, eds), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham.
- Catarci M., Macinai E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Cesareo V. (2015), *Introduzione*, in Miur – Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*, Fondazione Ismu, Milano, 7-11.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Grant C.A., Portera A. (2010, eds), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London.
- Gupta A., Ferguson J. (1997), "After 'Peoples' and 'Cultures'", in A. Gupta, J. Ferguson (eds), *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology*, Duke University press, Durham, 1-29.

- McCall L. (2005), "The complexity of intersectionality", *Signs*, 30, 3, 1771-1800.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, febbraio 2014.
- Miur – Fondazione Ismu (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*, Fondazione Ismu, Milano, 81-100.
- Nigris E. (2015, a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Roma-Bari.
- Santagati M. (2015), *Insieme a scuola. Alunni stranieri e italiani a confronto*, in Miur – Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*, Fondazione Ismu, Milano, 13-40.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, La Scuola, Brescia.
- Silva C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Franco Angeli, Milano.
- Sirna C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Valentine G. (2007), *Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography*, in «The Professional Geographer», 59, 1, 10-21
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.