



Complexity and educating communities: Notes seen from an intercultural-education perspective

Comunità educanti e complessità: Spunti in prospettiva pedagogico-interculturale

Davide Zoletto

Università degli Studi di Udine – davide.zoletto@uniud.it

ABSTRACT

This paper aims to present some theoretical issues currently emerging in the field of intercultural research, with special reference to the role of “educating communities” within socioculturally complex areas.

The paper starts by focusing on the relevance of a non reductive approach towards the diversity emerging in today’s educational contexts. It will then proceed to describe some aspects of socioculturally complex territories, also taking into consideration the Invalsi results of the last few years in different schools. To conclude, the paper will suggest that it is important to adopt a postcolonial approach, or rather to focus not only on the weaknesses, but also on the strengths of complex environments. In this perspective, educating communities can play a key role in building on the resources of complex environments.

Il contributo si prefigge di presentare alcuni aspetti teorici che caratterizzano oggi il campo della ricerca pedagogica interculturale, con particolare riferimento al ruolo che le “comunità educanti” sono chiamate a svolgere in contesti ad alta complessità socioculturale.

Il testo inizia evidenziando l’importanza di affrontare in modo non riduzionista la diversità che caratterizza oggi i contesti educativi. Prosegue poi descrivendo alcuni aspetti dei territori ad alta complessità socioculturale, anche in relazione alla questione generale delle differenze di risultati tra scuole, emergente dalle prove Invalsi degli ultimi anni. In conclusione, il contributo suggerisce come, in contesti come quelli descritti, possa essere importante adottare una prospettiva critica postcoloniale nella ricerca e nell’intervento educativi, al fine di focalizzarsi non solo sui punti di debolezza, ma anche sui punti di forza. In questa prospettiva, le comunità educanti possono svolgere un ruolo fondamentale per partire dalle risorse dei contesti ad alta complessità.

KEYWORDS

Complexity, Diversity, Intercultural education, Socioculturally complex territories, Educating communities.

Complessità, Diversità, Pedagogia interculturale, Territori ad alta complessità socioculturale, Comunità educanti.

1. Tra intersezioni e co-appartenze

La ricerca in ambito pedagogico-interculturale ha maturato da tempo la consapevolezza che le questioni emergenti nei contesti educativi odierni – formali, non formali e informali – richiedono all’insegnante, all’educatore, al ricercatore di adottare approcci di ricerca e intervento in grado di corrispondere a un’eterogeneità che non può essere descritta e interpretata a partire da un unico elemento (cfr. ad esempio Agostinetti, 2021; Bauman, Portera, 2021; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019). Aspetti culturali, linguistici, socioeconomici, di genere, generazionali ecc. interagiscono fra loro – o, meglio, si “intersecano” come mostrano oggi gli studi sull’intersezionalità (McCall, 2005; Valentine, 2007) – all’interno degli specifici territori, ed è da tali intersezioni che “emergono” le configurazioni che incontriamo poi nelle scuole e/o nei contesti e servizi educativi. Anche per questi motivi, al fine di limitare il rischio di incorrere in forme di riduzionismo, appare pedagogicamente, oltre che antropologicamente, necessario considerare tali contesti educativi ricorrendo al paradigma della “complessità”: in altre parole, intendendo le differenze come “relazioni” all’interno di un sistema (Bateson, 1979) e non come elementi predefiniti o comunque pre-esistenti alle relazioni e all’assetto che quest’ultime possono assumere all’interno dei diversi territori/contesti.

È anche a partire da tale cornice epistemologica che è possibile provare a collegare prospettive di ricerca e intervento come quelle della “comunità educante” – oggi al centro di molte azioni educative sui territori (cfr. ad esempio Miur, 2018) – ad alcuni dei temi sui quali tradizionalmente si è focalizzata, ed è ancora chiamata a focalizzarsi, la ricerca pedagogico-interculturale: fra questi, in primis, la messa a punto di strumenti per descrivere, interpretare e orientare pedagogicamente gli ambienti/sistemi educativi entro cui prendono forma oggi le traiettorie biografiche e formative di tutti le persone in formazione, incluse quelle “provenienti da contesti migratori” (MI, 2022, p. 15). Una formula quest’ultima, suggerita dai recenti *Orientamenti interculturali* curati dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale del Ministero dell’Istruzione, che ci aiuta a evitare il rischio di ricondurre genericamente la pluralità di tali traiettorie a un’unica tipologia e/o presunta appartenenza. È, infatti, piuttosto di “co-appartenenze” o di “appartenenze multiple” che dovremmo parlare, pensando alla diversità di esperienze che possono caratterizzare oggi i percorsi dei soggetti in formazione (cfr. ad esempio Rogoff, 2003).

Nel caso specifico degli allievi con background migratorio, i documenti di indirizzo a livello ministeriale evidenziavano, già fin dalle *Linee guida* del 2014, come ci trovassimo di fronte a una pluralità di traiettorie. A livello solo esemplificativo potremmo menzionare, da un lato, la situazione degli allievi neoarrivati nel nostro Paese, i cui percorsi sono molto eterogenei a seconda dell’età, del genere, della provenienza, del progetto migratorio, degli aspetti socioeconomici ecc. Dall’altro lato, è possibile ricordare le situazioni, anch’esse molto diversificate, degli allievi nati in Italia o comunque già da tempo inseriti nel sistema scolastico italiano. Ed è altresì importante sottolineare come esistano poi una grande varietà di situazioni intermedie, nelle quali – oltre agli elementi già ricordati – appare senz’altro rilevante il ruolo dell’età alla quale questi allievi sono entrati nel sistema scolastico del nostro Paese. Inoltre, i già citati *Orientamenti interculturali* del marzo 2022 evidenziano anche come non si debbano trascurare tutte le situazioni di alunni che, non rientrando nella classificazione statistica di allievi “con cittadinanza non italiana”, e a prescindere dal fatto che essi godano o meno del riconoscimento for-

male della cittadinanza, sono in ogni caso “portatori di sensibilità e provenienze che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane: alunni appartenenti ai gruppi rom e sinti, bambini e ragazzi figli di adozioni internazionali, studenti partecipi di scambi internazionali, minori stranieri non accompagnati o rifugiati” (MI, 2022, p. 10).

2. Territori ad alta complessità socioculturale

Un significativo esempio di complessità è oggi offerto dalle aree urbane, laddove con tale termine possiamo intendere non solamente le grandi città, ma anche tutti quei territori che, pur periferici o non propriamente cittadini, del vivere urbano presentano oggi sempre più spesso le caratteristiche (Cancellieri, 2011): in primis, la presenza di una pluralità di persone le cui traiettorie esistenziali sono contraddistinte, come poc’anzi ricordato, da una grande eterogeneità di trascorsi, di quotidianità e di progetti.

Non a caso, Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch hanno suggerito come, per potersi orientare pedagogicamente nel panorama educativo emergente nei territori urbani contemporanei, non sia sufficiente limitarsi all’analisi della componente migrante della popolazione, ma appaia oggi necessario partire più in generale dai “processi di individualizzazione e pluralizzazione” (van der Veen, Wildemeersch, 2012, p. 5) che coinvolgono tutte le componenti della popolazione stessa: processi che appaiono, appunto, come il risultato combinato (l’ “intersezione” potremmo dire nei termini sopraricordati) di una complessità di aspetti.

Questo tipo di analisi appare rilevante oggi non solo per l’educazione degli adulti (settore a cui fanno principalmente riferimento Van der Veen e Wildemeersch nel loro contributo), ma anche per i processi educativi che coinvolgono le fasce della popolazione in età evolutiva, nonché più in generale i diversi processi formativi che si sviluppano nei territori, tanto più in una prospettiva di *community education* com’è quella a cui fa per molti aspetti riferimento un concetto come quello di “comunità educante” (Catarci, 2013).

Si possono vedere in questo senso gli elementi che emergono dalle analisi condotte negli ultimi anni da Save the Children sia attraverso l’utilizzo dell’Indice di Povertà Educativa messo a punto dalla stessa organizzazione (in collaborazione con un panel di esperti) sia a partire da una serie di altri indicatori che ancora Save the Children prende in esame nelle diverse edizioni del suo annuale *Atlante dell’infanzia a rischio*. Ad esempio, nell’edizione 2018 dell’*Atlante* (che offre un quadro davvero approfondito della situazione dell’infanzia nelle periferie di alcune grandi aree urbane italiane) diversi aspetti vengono esaminati per descrivere le condizioni in cui vivono i bambini sui diversi territori.

Tra gli altri, vengono analizzati i dati “sul funzionamento e sulla interrelazione delle diverse realtà territoriali” (Save the Children, 2018, p. 76), in particolare attraverso i dati sull’Indice di centralità (elaborato da ISTAT) e sulla densità abitativa (ivi, p. 77). In un’altra sezione, l’*Atlante* prende in esame i valori di un altro indice ISTAT, quello di “vulnerabilità sociale e materiale” (ivi, p. 115). Incrociando, in entrambi i casi, i valori di tali indici con il numero di bambini presenti sui territori considerati, l’*Atlante* evidenzia come si possa osservare che “le aree vulnerabili e insieme ricche di bambini [siano] spesso anche quartieri marginali dal punto di vista funzionale, spesso caratterizzati dalla presenza di edilizia popolare” (ivi, p. 122).

Inoltre, un ulteriore elemento, significativo anche nell’ottica dei tradizionali

focus della ricerca pedagogico-interculturale, emerge quando l'*Atlante* procede ad analizzare la presenza (in taluni casi si potrebbe forse dire la "concentrazione") della popolazione migrante. Infatti, considerando l'incidenza sui territori della presenza di minori con retroterra migratorio fino ai quattordici anni di età, si può osservare come alcune delle aree in cui tale incidenza è maggiore corrispondano anche a quelle in cui risultavano valori significativi degli indicatori soprarichiamati (ivi, pp. 123-124). Si tratta ancora una volta di un altro elemento che, per quanto l'*Atlante* stesso precisi come "la dimensione etnica e quella socioeconomica non si cumulino necessariamente a vicenda" (*ibidem*), suggerisce l'importanza di evitare analisi troppo schematiche e monodimensionali, e di prestare invece sempre attenzione alle modalità situate con cui – su territori diversi fra loro, ma altrettanto complessi – si "intersecano" vari aspetti.

3. Differenze fra scuole e/o differenze fra territori?

Un'ulteriore chiave di lettura alla complessità dei territori può emergere se proviamo a tragarli partendo dal lato della scuola.

Certo, è nuovamente importante ricordare che – come del resto suggerisce proprio una prospettiva di ispirazione sistemica – non è possibile tracciare correlazioni specifiche o evidenziare relazioni di causa-effetto. Tuttavia, alcuni elementi posso essere menzionati per mettere a fuoco un altro tassello della complessità entro cui sono chiamate a operare oggi le comunità educanti.

Ad esempio, un aspetto che appare significativo è il fatto che anche gli esiti delle prove Invalsi 2021, come già quelli del 2019 (quindi relativi a una fotografia delle scuole in un contesto pre-pandemico), continuano a mostrare una "differenza evidente dei risultati" sia "tra scuole" che "tra classi", oltre che tra allievi della stessa classe. Come è noto, "mentre la variabilità all'interno della stessa classe è attribuibile a differenze fra i ragazzi – un aspetto che favorisce l'apprendimento scolastico – le altre due [ovvero la variabilità tra le classi *tra* le classi e *tra* le scuole] costituiscono uno degli indicatori di equità del sistema educativo" (Invalsi Open, 2021a). Infatti, "quanto più la variabilità tra le scuole e tra le classi si avvicina a zero tanto più la suddivisione degli alunni fra le classi e le scuole risponde a un principio finalizzato a evitare il raggruppamento degli studenti in funzione delle loro caratteristiche sociodemografiche e del loro livello di competenze" (*ibidem*).

I risultati delle prove Invalsi 2021 ci mostrano che, già a partire dalla seconda classe della scuola primaria, sia in italiano che in matematica (ma soprattutto in quest'ultimo ambito) emerge un'alta variabilità, seppur diversamente "composta" sul territorio nazionale. Ad esempio, nel caso della variabilità tra scuole, si osserva che, mentre nelle aree del Nord-Est la percentuale di varianza "tra scuole" si assesta al 7,2% in italiano e al 8,6% in matematica, nella macroarea Sud la percentuale di variabilità tra scuole risulta più alta che nel resto del territorio nazionale raggiungendo il 19,4% per italiano e il 27,3 per matematica (*ibidem*).

Il tema della variabilità tra scuole, da analizzarsi intrecciandolo agli indici socio-economico culturali delle scuole stesse e degli studenti, era stato, non a caso, esaminato già qualche anno fa dal documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018), nel quadro di una riflessione sugli aspetti dell'inclusione sociale e del ruolo possibile delle comunità educanti a livello territoriale per contrastare forme di esclusione.

Si suggeriva allora, fra gli altri aspetti, come le differenze "tra scuole" potessero

lasciar intravedere “una sostanziale omogeneità di provenienza socio economico culturale degli alunni all’interno delle singole scuole (sia in termini di provenienza familiare, sia in termini di omogeneità nell’offerta territoriale di servizi, occasioni di apprendimento informale, offerta culturale, sociale, di aggregazione)” (MIUR, 2018, pp. 28-29). Osservava a questo punto il documento che, “se dunque la varianza tra scuole rappresenta le differenze tra territori”, allora i risultati emergenti dalle prove relative alla seconda classe della scuola primaria (il documento faceva all’epoca riferimento al rapporto Invalsi 2017) “testimoniano del divario esistente nelle condizioni di partenza dei nostri alunni” (ivi, p. 29). Inoltre, anche alla luce del fatto che le differenze tra le scuole apparivano complessivamente aumentare al termine del percorso dell’obbligo (anche se con una diversa distribuzione geografica a seconda dei tipi di scuola secondaria di secondo grado), il documento stesso suggeriva come sembrasse emergere un quadro entro cui “il sistema (scuola, altre agenzie formative, servizi culturali territoriali etc.) rappresenta e riproduce il reale senza riuscire ad intervenire in maniera decisiva” (*ibidem*).

4. Il pericolo di uno sguardo “coloniale”

Uno dei rischi possibili, quando ci rivolgiamo in un’ottica di ricerca e/o intervento di tipo pedagogico a temi come quelli richiamati nelle pagine precedenti, è quello di farci guidare – nella progettazione di percorsi e attività – soprattutto (o solamente) dalle criticità.

Certamente, è fondamentale mantenere un’attenzione vigile anche agli aspetti problematici, pena il rischio di ignorare (sia a livello di analisi che a livello poi di azione educativa) i tanti vincoli e le tante barriere che sui territori e nei percorsi concretamente emergono. Allo stesso tempo, però, è molto importante – in particolar modo da un punto di vista propriamente pedagogico-interculturale – muovere anche dalla ricognizione, dall’analisi e dalla valorizzazione delle risorse che sono presenti tanto nei contesti che nei percorsi dei diversi apprendenti (Zoletto, 2019).

Lo si vede, per fare solo un esempio, anche dagli stessi risultati riportati dagli alunni con background migratorio nelle già citate prove Invalsi: la situazione è in evoluzione e vi sono ambiti (la lingua inglese) nei quali tali apprendenti sembrano poter mettere in campo conoscenze e competenze preziose. Si vedano in tal senso le riflessioni che Vinicio Ongini faceva già a proposito dei risultati degli apprendenti con retroterra migratorio delle prove Invalsi di inglese del 2018 (Ongini, 2019, p. 3), confermati peraltro, proprio per l’inglese, anche dai risultati delle prove del 2021 (Invalsi Open, 2021b). E le risorse non sono peraltro solamente quelle degli allievi, ma anche quelle dei territori: si pensi ad esempio alle tante esperienze positive mappate dai già ricordati *Atlanti* curati da Save the Children.

Il pericolo sarebbe altrimenti di incappare (e troppo spesso questo accade in modo implicito, senza che ne siamo consapevoli) in quella che, ad esempio, Paulo Freire chiamava una concezione “depositaria” del processo educativo (Fiorucci, Vaccarelli, 2022): ovvero, come se i soggetti con i quali lavoriamo, facciamo ricerca, progettiamo interventi – siano essi singoli e/o comunità – costituissero una sorta di tabula rasa su cui saremmo chiamati a tracciare traiettorie e/o percorsi ex novo. Oppure, come se tali soggetti e/o comunità fossero caratterizzati solamente da “mancanze” e “carenze” che spetterebbe a noi il compito di “colmare”.

Sono questi alcuni dei presupposti su cui corre il rischio di basarsi ancora oggi – il più delle volte, appunto, in modo implicito – un approccio di tipo “coloniale”

alla ricerca e al lavoro educativo che non solo impedisce di descrivere e interpretare la complessità di sistemi come quelli sopradescritti, ma ci preclude altresì la possibilità di agire pedagogicamente in una prospettiva che provi ad essere a un tempo inclusiva ed equa.

Conclusione

A fronte della complessità emergente sui territori – alcuni aspetti della quale si è provato a tratteggiare in questo contributo – la ricerca e l'intervento educativi in contesti ad alta complessità ci chiedono dunque oggi di assumere approcci che provino a porsi in una prospettiva post-coloniale (Mellino, 2005): ovvero che tentino di assumere una distanza critica rispetto ai presupposti di tipo ancora "coloniale" su cui, come si è richiamato nelle pagine precedenti, rischiano a volte di basarsi ancora oggi i nostri progetti e percorsi.

È in questa direzione che appare centrale cercare di adottare un approccio di tipo "capacitante" come quello che muove dalle prospettive aperte da studiosi quali Amartya Sen e Martha Nussbaum (cfr. ad esempio rispettivamente Sen, 1999 e Nussbaum, 2011). Non a caso, tale approccio appare alla base di molti dei programmi e delle azioni di contrasto alla povertà educativa avviate negli ultimi anni, anche partendo da un richiamo al ruolo della comunità educante, da realtà quali la già citata Save the Children: si potrebbero ricordare, ad esempio, le iniziative che hanno portato all'attivazione di tanti "Punti luce" in diversi territori del nostro Paese (Save the Children, 2015).

Una serie di indicazioni preziose in quest'ottica ci vengono peraltro anche da un testo di indirizzo come il già ricordato documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.

Si pensi, per fare ancora una volta solamente un esempio, al suggerimento di "investire sull'apertura prolungata delle scuole, in particolare nelle aree a più alto rischio unendo attività comunitarie, anche offerte a famiglie, attività laboratoriali molteplici in forte collegamento con le attività didattiche ordinarie, attività legate a sport e creatività, attività di recupero e consolidamento dedicato" (ivi, p. 48). Linee come queste si collocano non a caso, nel contesto del documento, in una più ampia ottica di "costruzione di larghe comunità educanti in ogni singolo territorio", ovvero "partenariati educativi" ampi e duraturi ai quali le istituzioni scolastiche sono chiamate a partecipare insieme a tutte le agenzie educative dei territori (ivi, p. 28).

È un'ottica che, certo, costituisce una sfida impegnativa per i percorsi di ricerca e intervento educativi; ma che appare, forse, al tempo stesso, un orizzonte ineludibile per provare ad affrontare in modo sistemico e capacitante le complessità emergenti negli ecosistemi formativi dei territori contemporanei.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L. (2021), L'intercultura è di frontiera. Stare nello spazio liminale dell'incontro. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, E-Book Sessioni Parallele (pp. 3-9). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bateson, G. (1979/1997). Ultima conferenza. Trad. it. in *Una sacra unità* (pp. 454-463). Milano: Adelphi.
- Bauman Z., Portera A. (2021). *Education and Intercultural Identity*. London: Routledge.

- Cancellieri, A. (2011). Differenti urbanità. *Neodemos*, 9 febbraio, <https://www.neodemos.info/2011/02/09/differenti-urbanita/> (ultimo accesso: 14/04/2022).
- Catarki, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, M., Vaccarelli, A. (a cura di) (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Invalsi open (2021a). *L'equità della nostra scuola*, 06/10/21, in <https://www.invalsiopen.it/equita-scuola-italiana/> (ultimo accesso: 14/04/2022).
- Invalsi open (2021b). *Come cambiano i risultati 2021 in base al genere, alla provenienza territoriale e all'indicatore ESCS, 05.11. 21*, in <https://www.invalsiopen.it/risultati-invalsi-2021-genere-provenienza-territoriale-escs/> (ultimo accesso: 14/04/2022).
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30, 3, 1771-1800.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale*. Roma: Meltemi.
- MI (2022). *Orientamenti interculturale. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*, febbraio.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio.
- Nussbaum, M. (2011). *Creare capacità*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari-Roma: Laterza.
- Portera, A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Rogoff, B. (2003/2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children Italia (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Roma: Save the Children/Treccani.
- Sen A. (1999/2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Tr. it. Milano: Mondadori.
- van der Veen, R., Wildemeersch, D. (eds) (2012). Learning to Live Together in Diverse Cities: Educational and socio-geographical perspectives, numero monografico della rivista *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.