

Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “noi” interculturale

di Margherita Cestaro

Abstract

A partire dalla “polifonia” – concettuale e linguistica – rinvenibile in letteratura in merito alle cosiddette “seconde generazioni dell’immigrazione”, il contributo intende presentare alcuni risultati di un progetto di ricerca che, nell’assumere la mediazione interculturale come concetto-chiave della proposta pedagogica italiana e come “stile metodologico” di formazione, di ricerca e di azione, ha visto come propri interlocutori adolescenti di origine non italiana residenti nella città di Padova e un gruppo di operatori socio-educativi.

Parole chiavi:

seconde generazioni, mediazione interculturale, lavoro di rete, città

From the “polyphony” – conceptual and linguistic – that is found in the literature about the so-called “second generations of immigration”, the contribution aims to present some results of a research project that, assuming the intercultural mediation as key of the italian pedagogical proposal and as “style methodological” of training, research and action, had as interlocutors of research non italian adolescents, residents in the city of Padua, and a group of social and educative workers.

Key words:

second generations, intercultural mediation, network working, city

Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “noi” interculturale

1. “Polifonia” delle seconde generazioni

A differenza dei paesi europei di “vecchia” immigrazione, nel Nostro le cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione sono diventate oggetto di studio delle scienze sociali solo in tempi molto recenti¹.

Minori e giovani “stranieri” nati e arrivati in Italia rappresentano pertanto un “fenomeno” relativamente “nuovo”, poliedrico e complesso che solleva ed evidenzia delle “questioni aperte”² – di ordine lessicale, generazionale e sociale – dalla cui “soluzione” dipenderà inevitabilmente il tipo e la qualità di comunità umana che, sul piano locale e nazionale, sceglieremo di costruire.

Se prendiamo inoltre in considerazione gli studi, sino ad oggi condotti sulle seconde generazioni, ci accorgiamo del ricorso frequente a metafore che alludono alla condizione di chi si trova in una posizione “tra”, dove il “tra” diventa spesso sinonimo di “indeterminatezza”, di “insicurezza” e di “disagio”.

Si ribadisce come molti giovani di origine non italiana vivano in una “condizione ambigua”, “in bilico”, tra il percepirsi *appartenenti* al contesto sociale e culturale nel quale vivono e contemporaneamente *estranei* ad esso (Ambrosini, 2004, 2005), o si localizzino in una “posizione sospesa” tra stili di pensare, di essere e di agire diversi tali da renderli simili a dei “pendolari” tra mondi molte volte tra loro dissonanti (Dalla Zuanna *et alii*, 2009).

Tale alternanza e dissonanza investe anche la gamma delle relazioni nelle quali essi sono coinvolti, da quelle con i genitori (e con i connazionali) – orientate al mantenimento delle proprie tradizioni culturali – a quelle con i loro coetanei italiani – con i quali condividono interessi, aspettative e stili di interazione – tanto da farli assomigliare a dei giovani “con la testa in gabbia” e “il corpo fuori” (Ricucci, 2010).

Ci sembra tuttavia che ciascuna delle suddette metafore possa offrire pertinenti chiavi interpretative se inserita in una prospettiva più generale e orientata a riconoscere come l’esperienza degli adolescenti di origine non italiana si caratterizzi di fatto per una “doppia tensione, tra adolescenza e migrazione”

- 1 Tra i primi studi condotti in Italia sulle seconde generazioni ricordiamo in particolare: Ambrosini, Molina, 2004; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Queirolo Palmas, 2006; Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009. Rispetto alle molte ricerche condotte a livello locale-regionale, quest’ultima rappresenta la prima indagine condotta a livello nazionale.
- 2 Per ragioni di spazio ci limitiamo qui solo a richiamare quanto sviluppato al riguardo in Milan, Cestaro (2016), testo al quale il presente contributo fa ampio e costante riferimento.

(Caneva, 2011, p. 102). Il bisogno di costruzione della propria identità personale si intreccia così con la necessità di imparare a organizzare e a gestire le molteplici differenze che quotidianamente compongono la propria quotidianità.

La “ricerca di senso” (Moro, 2011) che accomuna tra loro ogni adolescente, unitamente all’“abitudine quotidiana alla diversità” (Leonini, 2005, p. 8) porta pertanto questi adolescenti di origine non italiana a mettere in atto una molteplicità di *strategie identitarie*³ che, a seconda delle risorse e delle capacità individuali da loro messe in gioco, risultano facilitare o meno i processi di integrazione e di coesione sociale all’interno dei diversi contesti di vita nei quali essi vivono.

Tale varietà di strategie di elaborazione identitaria evidenzia, in ogni caso, come i processi di identificazione da loro agiti assumano una molteplicità di sfaccettature tale da rendere l’identità un concetto “multidimensionale, sfuggente e friabile” (Caneva, 2011, p. 250).

Si tratta di caratteristiche dell’identità quest’ultime che, a loro volta, si inscrivono sempre e comunque all’interno di uno specifico “ciclo di vita” (Erikson, 1963) – l’*adolescenza* – caratterizzato da quel “cambiamento catastrofico” che, nell’investire l’idea che ciascuno ha di sé, genera quel “senso di stranezza” e di “estraneità a se stesso” che, a sua volta, segna in chi lo vive l’esperienza del disorientamento e della “crisi di percezione” di sé (Fabbrini, Melucci, 2011).

“Età di frontiera dai confini sempre più labili” (Vegetti Finzi, Battistin, 2001, p. 5) l’adolescenza sancisce infatti un “periodo di transizione fra la fanciullezza e l’età adulta” (Palmonari, 2001, p. 15) che sottopone l’adolescente ad una “sorta di *prova emblematica di abilità di transito*” (Fabbrini, Melucci, 2011, p. 29). Essa si configura cioè come tempo “problematico” e “delicato” durante il quale ciascuno è posto di fronte alla *sfida di diventare adulto*, imparando ad attraversare l’eterogeneità e l’intensità dei cambiamenti che lo riguardano mediante lo sviluppo di competenze che gli consentano di gestire in modo costruttivo quella tensione, tra i poli della continuità e della rottura, attorno ai quali viene configurandosi il proprio “senso di identità”.

Ponendoci lungo questa prospettiva, riteniamo opportuno allora riconsiderare le posizioni di “bilico” e di “sospensione” utilizzate per descrivere, metaforicamente, la condizione delle seconde generazioni, raccogliendo, nello specifico, l’invito di Francesca Gobbo (2008) a conferire una connotazione positiva all’“essere o allo stare in bilico”.

Letteralmente tale espressione denota “la posizione di equilibrio instabile di un corpo appoggiato a un sostegno che fa da perno” (p. 168). Nel caso degli adolescenti di origine non italiana, tale “perno” è costituito dagli “ele-

3 Nello specifico, facciamo riferimento a quanto evidenziato dalla ricerca sociologica che rileva come, accanto alle *forme classiche di identificazione* – inclusione etnica, mimetismo, crisi – emergano anche delle *forme globali di elaborazione identitaria*: transnazionale, molteplice e cosmopolita (Colombo, Leonini, Rebughini, 2009).

menti culturali ricevuti, o appresi,” che rappresentano un “ancoraggio determinante” che però non vincola mai del tutto. Essi forniscono piuttosto “un perno” su cui riuscire a bilanciare un equilibrio che è “instabile”, proprio per il fatto che esso “si costituisce anche come ‘bordo’, ‘orlo’, ‘margine” (p. 170), suscettibile di continui ritocchi e aggiustamenti. Conferire dunque un valore positivo alla metafora dell’“essere o dello stare in bilico” implica il riconoscere come essa sottenda non solo un “atteggiamento passivo” (sinonimo di incertezza, di indeterminatezza, di non-appartenenza) ma anche un “atteggiamento attivo”, proprio di chi si rivela capace “di valutare, e poi scegliere, quale differente orientamento sia vantaggioso per riguadagnare o rafforzare un delicato equilibrio umano” (p. 170).

La varietà delle strategie identitarie messe in atto da molti adolescenti di origine non italiana svela allora come il “bivio” che per loro si pone sia proprio relativo al sapere essere “in bilico” in senso passivo o attivo. Acquisire tuttavia la capacità di pensare e di pensarsi come dei “soggetti culturali *bilicanti*” in grado di “apprezzare l’opportunità di immaginar[si] vivere come persone che scelgono e decidono, esercitando la propria responsabilità e razionalità” (p. 170) è una *competenza* che chiede di essere *promossa, sostenuta e valorizzata*. Essa rappresenta un *appello* e un *compito* che la riflessione pedagogica e l’azione educativa sono chiamate a raccogliere e ad assumersi per favorire negli adolescenti di origine non italiana (e non solo) l’attitudine a percepirsi, ad essere e ad agire come dei reali “equilibrati interculturali” (Granata, 2011).

2. Un progetto con e per la città

L’intenzione di rivolgere un’attenzione pedagogica agli adolescenti di origine non italiana da un lato e, dall’altro, di assumere la città come “cantiere interculturale” ha rappresentato il terreno motivazionale sul quale si è realizzato il Progetto di ricerca di Ateneo (2012-2014), dal titolo: *Intercultura e Seconde generazioni: “linee guida” per una cultura della mediazione interculturale all’interno del lavoro di rete del territorio*.

Nel riconoscere come la mediazione interculturale⁴ sia non solo una “professione specifica” ma *in primis* una “competenza professionale” (Favaro, 2004) distribuita che dovrebbe essere fatta propria da quanti operano nei diversi contesti educativi e socio-culturali, il Progetto ha voluto affrontare tale questione osservandola ed esplorandola dal punto di vista delle seconde generazioni dell’immigrazione. La finalità perseguita è stata quella di promuovere e/o rafforzare, attraverso l’elaborazione di una *progettualità pedagogica di rete*, reali strategie di integrazione e di partecipazione democratica in prospettiva interculturale, favorendo lo sviluppo di una “*cultura della mediazione interculturale*” nella città.

4 Per un approfondimento, si rinvia a Cestaro (2014).

Nello specifico, il Progetto si è proposto di rispondere ai seguenti *interrogativi di ricerca*:

- come si configura l’esperienza di mediazione interculturale dal punto di vista delle seconde generazioni dell’immigrazione?
- quali sono le pratiche, le azioni, le figure di mediazione che hanno loro permesso e/o facilitato un positivo processo di integrazione interculturale nel territorio?
- quali sono i bisogni educativi di mediazione interculturale che caratterizzano l’esperienza di vita delle seconde generazioni dell’immigrazione?
- quali sono le risposte, in termini di strategie e di opportunità, che il territorio, attraverso un pertinente lavoro di rete, offre e/o può dare in merito?

In coerenza con l’orizzonte epistemologico prescelto, incentrato sulla pregnanza euristica della relazionalità – intesa sia a livello dialogico, fenomenologico-esistenziale che gnoseologico – il Progetto, condotto nella città di Padova, si è caratterizzato per un approccio di ricerca di tipo qualitativo che, a seconda delle sue due principali fasi di svolgimento, ha previsto il ricorso al metodo narrativo (prima fase, attraverso la tecnica del focus-group) e al metodo della ricerca-azione (seconda fase).

Precisamente, i focus group hanno coinvolto 5 gruppi di adolescenti (eterogenei per genere, afferenza culturale, religione e classe scolastica), residenti nella città da circa 8-10 anni e frequentanti rispettivamente: l’Istituto tecnico commerciale *Calvi*; l’Istituto professionale *Leonardo da Vinci*, il Liceo statale *A. Cornaro*, una terza media del 5° Istituto comprensivo *Donatello-Copernico*, e un gruppo non formale di giovani in situazione “borderline” seguiti dalla *Cooperativa Terra*, per un totale di 42 ragazzi⁵.

Con un piccolo *gruppo pilota*⁶, composto da operatori socio-educativi⁷, è stato invece avviato un laboratorio di formazione-ricerca-azione (F-R-A), avente lo scopo di riunire alcuni degli attori sociali presenti nella città per creare insieme un “luogo” non solo di conoscenza reciproca ma anche – e

- 5 I partecipanti ai focus group sono stati individuati grazie all’intermediazione delle scuole. La conduzione, unitamente alle fasi di trascrizione delle discussioni di gruppo e di analisi dei testi raccolti, sono state svolte da chi scrive utilizzando lo strumento “carta matita”.
- 6 L’intenzione di formare e di lavorare con un piccolo “gruppo pilota” piuttosto che con un gruppo rappresentativo è stata dettata principalmente da motivi di tipo temporale, connessi alla durata dell’assegno di ricerca. A fronte infatti di una previsione di durata biennale, quest’ultimo è stato di fatto forzatamente ridotto ad un anno (2012-2013) per restrizioni di bilancio di Ateneo indotte dalla crisi economica mondiale e italiana. Chi scrive ha tuttavia continuato a gestire la prosecuzione e l’evolversi delle azioni del Progetto sino alla loro conclusione, approdata nel Convegno finale di maggio 2014.
- 7 Nello specifico, hanno partecipato al gruppo rappresentanti: dei *Settori Servizi Scolastici e Servizi Sociali* del Comune di Padova; degli Istituti Professionali *Leonardo da Vinci* e *IPSIA Bernardi*; delle Cooperative *Orizzonti* e *La bottega dei ragazzi*; dell’Associazione *Percorsi solidali*; della *Pastorale cittadina giovanile* della Diocesi di Padova.

soprattutto – di confronto, di scambio, di negoziazione e di elaborazione di una *progettualità interculturale condivisa*, che fosse in grado di partire proprio dal “punto di vista” di preadolescenti e adolescenti di origine non italiana.

Si è trattato di una scelta strategica quest’ultima che, come avremo modo di approfondire nelle pagine che seguono, ha consentito di confermare una intuizione di fondo sulla quale l’intero progetto si è di fatto articolato: l’assumere la *mediazione*, non solo come concetto-chiave della proposta pedagogica italiana⁸, ma anche come “*stile*” metodologico di formazione, di ricerca e di azione nella città.

3. Dall’ascolto dei focus group

Posti di fronte alla necessità di collocarsi rispetto agli interrogativi “*Come ti senti?*” e “*Quando e quanto ti senti italiano o straniero*”, gli adolescenti di origine non italiana da noi interpellati tendono a offrire delle risposte che oscillano tra l’uno o l’altro dei due poli, dove a variare sembra essere più l’intensità conferita a ciascuno di essi piuttosto che una presa di posizione netta ed esclusiva.

Se però ci si addentra maggiormente nell’ascolto delle parole usate dai nostri interlocutori, concedendo loro quel tempo necessario per riuscire a prendere contatto con la propria esperienza, ci si accorge che quell’iniziale altalenarsi di risposte sul “sentirsi più o meno italiani o del proprio paese” progressivamente si approfondisce e si articola in quelle che scegliamo di indicare come *tre posizioni esistenziali* sintetizzabili, rispettivamente, nelle espressioni: “né...né”, “al bivio”, “sia...sia”.

Prima posizione esistenziale: “né...né”

Coloro che si collocano nella prima posizione, malgrado alcuni di loro inizialmente affermino di “sentirsi più italiani” o “più del proprio paese”, precisano successivamente di percepirsi di fatto né “italiani” né “del paese di origine” dei genitori. La consapevolezza della propria diversità da un lato e, dall’altro, il senso di non-appartenenza ad un paese che di fatto conoscono solo in modo parziale, attraverso la testimonianza di genitori e parenti, sono tra i fattori che contribuiscono a generare quel senso di *spaesamento* e di *spiazzamento* che induce a considerarsi degli “estranei” sia nel contesto nel quale vivono sia in quello di provenienza dei genitori.

È, in particolare, l’esperienza della propria *stranierità*, intesa come marcatore della propria diversità – percepita o indotta dal giudizio degli altri come da una cittadinanza non giuridicamente riconosciuta – il vissuto che principal-

8 Per una disamina del concetto di mediazione nel pensiero pedagogico e interculturale, si rinvia a Cestaro (2013).

mente orienta a collocarsi in una posizione “né...né” o comunque che tramuta un desiderio di appartenenza in un’esperienza di non-appartenenza, fino al punto da indurre un senso di fastidio e, in alcuni casi, di rifiuto per la parola “straniero”, avvertita come altamente discriminante e poco rispettosa della soggettività e della specificità proprie di ciascuna persona.

N: mi infastidisce l’utilizzo della parola straniero, cos’è straniero? Perché non si utilizzano marocchino, tunisino, rumeno, moldavo, eccetera, tutti sono stranieri in altri paesi anche gli italiani sono stranieri se vengono in Marocco. [...] cioè secondo me è sbagliatissimo l’utilizzo della parola straniero [...] se si va a vedere l’origine, la parola straniero, alla fine, è una parola che si utilizzava per cose offensive cioè secondo me è sbagliato il fatto che si utilizzino così tanto spesso in continuazione, per portare rispetto alle persone si potrebbe anche dire marocchino, tunisino direttamente, no straniero –

(*Focus group 3*, N.: 18 anni, marocchina, “generazione 2”⁹; Istituto Tecnico Commerciale)

Seconda posizione esistenziale: “al bivio”.

La percezione di trovarsi in un punto di “transizione” e di “passaggio”, per qualcun altro, assume invece le sembianze dell’essere posti di fronte a un “bivio”¹⁰, dove la difficoltà di scegliere sembra essere data dall’incertezza, seppur vissuta con un certo grado di serenità e a volte anche di ironia, di riuscire a ricomporre in unità quel senso del molteplice e della diversità che si avverte come componente significativa del proprio sé. Ci si sente di avere una “identità multipla” che sembra assomigliare però più ad un accostamento di elementi tra loro diversi – a ciascuno dei quali non si vuole rinunciare poiché lo si riconosce come parte di sé – che ad una “unità”, seppur composita e plurale.

A. io mi sento tutte e due, cioè nel senso che sono nel mezzo perché in Italia mi considerano straniera, nel mio paese anche mi fanno “tu non sei del nostro paese, tu sei italiana”, vengo in Italia “no, tu sei straniera” quindi sono nel mezzo, sono nel bivio, dove sono?

(*Focus group 1*, A.: 20 anni, angolana, “generazione 1,75”, Istituto Professionale)

9 Riprendendo l’articolazione proposta da Rumbaut (2004), indichiamo con: “generazione 2.5”, i minori nati in Italia e figli di almeno un genitore straniero; “generazione 2.00”, i nati in Italia da entrambi i genitori stranieri; “generazione 1.75”, i minori arrivati in Italia in età prescolare; “generazione 1.5”, i minori emigrati tra i 6-12 anni; “generazione 1.25”, i minori emigrati tra i 13-17 anni.

10 Riportiamo in corsivo e tra virgolette le parole o frasi pronunciate dagli adolescenti nei focus group.

In altri casi, il “bivio” o il senso di una “identità multipla” sono dimensioni che pongono di fatto chi le vive in una situazione di “equilibrio precario”, nel quale la difficoltà di riuscire a “tenere insieme” l’eterogeneità di “stili culturali” diversi si trasforma in uno stato di tensione tra orientamenti culturali percepiti come tra loro contrapposti, che alimentano in chi si trova nel mezzo a vivere un conflitto – interno – che sembra non trovare soluzione.

A.: allora io mi trovo su un filo in equilibrio tra due culture [...], quella italiana e quella marocchina però pendo più verso quella italiana, capisci

R.: e che cos’è che ti fa pendere di più verso quella italiana

A.: beh vabbè l’ho detto anche prima perché ho vissuto più tempo in Italia però comunque le tradizioni del mio paese mi vengono tramandate comunque dai genitori e dai nonni quando vado nel mio paese, i miei nonni abitano non in città, abitano in campagna e quindi quando vado dai nonni [...] mi raccontano un po’ la cultura marocchina, cosa che qui non interessa molto poi [...] ed è molto più interessante di quella italiana perché secondo me la cultura italiana si sta perdendo [...] adesso che viviamo in un mondo materialista, dove c’è la globalizzazione, questa cultura sta andando via perdendosi [...]

(Focus group 4, A.: 17 anni, marocchino, “generazione 1,75”, gruppo non formale)

Terza posizione esistenziale: “sia...sia”

Diversa è invece la posizione di chi, per definirsi, afferma di sentirsi un “sia...sia”. In questo caso, la pluralità dei tratti culturali sono avvertiti non come delle parti giustapposte di sé quanto piuttosto delle componenti complementari che contribuiscono ad identificare un sé vissuto in modo plurale e al tempo stesso unitario. Quando cioè le differenze che appartengono alla propria storia ed esperienza divengono degli elementi che contribuiscono a tratteggiare la propria identità, il grado di familiarità con le proprie pluralità è tale da non essere più avvertito come un “problema” bensì come la “normalità” del proprio sé. Un sé che è percepito come una sorta di “centro unificatore”, capace di scegliere in modo responsabile e autonomo non solo cosa assumere come tratti qualificanti la propria identità ma anche come situarli nelle diverse situazioni mediante quel “giusto dosaggio” frutto di una rielaborazione e negoziazione soggettiva. Operazione quest’ultima che rivela non un “uso camaleontico” delle differenze – che si è imparato a conoscere e gestire – quanto piuttosto l’acquisizione di quella *autoconsapevolezza* che porta a percepirsi innanzitutto come una “*persona*” capace di sentirsi e di essere se stessa sempre e comunque all’interno dei diversi contesti nei quali si articola la propria quotidianità.

H.: allora io parto sempre dal presupposto che comunque, indipendentemente dalla mia nazionalità, io sono H. cioè sono una persona di questo mondo e che io sono cresciuto qua dall'età di nove anni e che l'Italia mi ha influenzato anche nel modo proprio di pensare però comunque, come ha detto lui, neanch'io mi sono mai posto la domanda "sono italiano o albanese" cioè non c'è questo conflitto in me, nel senso cerco di trarre la ricchezza di entrambi i paesi [...] cioè io vedo il modo di pensare delle altre persone e da questi mi arricchisco e formo una mia persona senza darmi una bandiera, cioè "io sono albanese o sono italiano [...]"
(Focus group 5, H.: 20 anni, studente albanese, "generazione 1,5"; Liceo)

Lo "stare tra due o più culture" esprime, nel vissuto dei nostri interlocutori, il ritrovarsi dunque in una "posizione esistenziale" che, a seconda di fattori di tipo sociale, culturale e soggettivo, può diventare sorgente di disagio o di agio.

Se scegliamo di definire il *disagio* come "una condizione legata a percezioni soggettive di malessere (il disagio "si sente", ma non necessariamente "si vede")" (Regoliosi, 2010, p. 25) e se concordiamo nel riconoscere proprio nella "disunità-frammentazione" esistenziale, caratterizzante l'esperienza relazionale della persona, la fonte principale di tale "malessere-disagio" (Milan, 2001), possiamo allora ragionevolmente intendere l'*agio* come quella *percezione soggettiva di benessere* che trova la propria radice nella qualità delle relazioni che la persona intrattiene con se stessa, con gli altri e con la realtà nella quale si svolge la propria quotidianità e/o con la quale mantiene, comunque, un particolare legame (affettivo e culturale).

L'agire dell'educatore diventa allora autenticamente educativo quando sa offrirsi come *mediazione*, capace di promuovere quelle condizioni relazionali utili a favorire e sostenere il passaggio dal *disagio* all'*agio interculturale*.

Più precisamente, esso diventa "mediante" proprio quando sa promuovere, rafforzare e orientare in una direzione autenticamente interculturale quel bisogno di *sintesi creativa* capace di unire senza annullare le proprie ed altrui differenze.

Il saper essere delle "persone bilicanti", capaci di mantenersi in un equilibrio che sappia "tenere insieme" le proprie differenze sembra configurarsi allora come uno specifico compito evolutivo sia di chi si "trova tra due o più culture" sia di chi, comunque, abitando in contesti sociali plurali, è chiamato a confrontarsi e a saper interagire con una molteplicità di altri, differenti anche per cultura.

4. Dal laboratorio "F-R-A" al laboratorio "We can change"

Dopo una fase iniziale di formazione, incentrata soprattutto sul concetto di mediazione interculturale in prospettiva pedagogica ed educativa, la molla propulsiva che ha consentito al gruppo F-R-A di avviarsi al lavoro di ricerca-

azione, è stato l'aver potuto disporsi all'"ascolto" del punto di vista di adolescenti di origine non italiana¹¹.

Nello specifico, si è trattato di un'esperienza di riflessione e di ascolto che ha consentito a ciascuno nel gruppo e come gruppo di:

- prendere consapevolezza delle proprie e altrui modalità di pensare, di percepire e di vivere gli adolescenti di origine non italiana che quotidianamente incontra nel proprio lavoro;
- riconoscere (per qualcuno anche con "stupore") come i protagonisti dei focus group siano prima di tutto dei preadolescenti e degli adolescenti, che condividono con i loro coetanei italiani non solo "gusti" e interessi comuni ma anche – e in particolare – il desiderio e la fatica di scoprire e di costruire una propria identità personale;
- condividere quei *tratti* emersi dai focus group che, confermando e/o sorprendendo le proprie convinzioni, catturavano la propria attenzione;
- individuare e riconoscere nei dati emersi dall'esperienza personale dei protagonisti dei focus group i *bisogni educativi* (espliciti e/o impliciti) ai quali diventa necessario da parte dell'adulto saper offrire delle risposte significative;
- individuare e condividere gli obiettivi educativo-formativi, la strategia e la metodologia d'azione attraverso cui riuscire a rispondere, come città, ai bisogni educativi emergenti espressi dai "giovani interlocutori" di origine non italiana.

64

Ne è scaturita così una progettualità pedagogica di rete che, redatta nel documento *Progetto – Carta di Rete per una "cultura della mediazione interculturale" nella città*¹², riconosce nella mediazione interculturale il proprio "stile di pensiero e di azione". Scopo fondamentale della *Carta di Rete* è quello di offrire delle "linee guida" che, pur garantendo le specificità e le peculiarità proprie di ciascun ente, siano in grado di tracciare finalità e stili di azione espliciti e condivisi nonché reali sinergie e opportunità di collaborazione attraverso le quali realizzare proposte aderenti ai bisogni educativi emergenti nella città.

Senza poterci addentrare nelle specificità che hanno caratterizzato il percorso di ricerca-azione compiuto dal gruppo F-R-A, riteniamo tuttavia im-

11 Precisamente, tale fase di "ascolto", all'interno del gruppo F-R-A, ha coinciso con la condivisione dell'analisi dei focus group, preventivamente condotta, arricchita inoltre dalla lettura di alcuni "stralci" dei dialoghi intercorsi.

12 L'intenzione perseguita dal gruppo F-R-A era quella di giungere a fare approvare la Carta di Rete dal Comune di Padova. A tale scopo, il testo del documento, nel corso del 2013-2014, era stato formalmente condiviso e limato all'interno di un gruppo più composito, rappresentativo delle cooperative e associazioni che componevano fino al giugno 2014 la Rete, rientrando nell'Unità di Progetto "Accoglienza e Immigrazione" e facente capo al Gabinetto del Sindaco del Comune di Padova. Tale proposito di fatto non è stato raggiunto, a seguito del mutamento di amministrazione comunale, conseguente alle elezioni amministrative del giugno 2014.

portante richiamare brevemente quelli che, a partire dalle “parole” emerse dai focus group, si sono rivelati dei veri e propri *punti di svolta* per il procedere del lavoro *nel e del* gruppo.

1. L'importanza di creare “luoghi”. L'aver potuto prendere contatto con il bisogno dichiarato, che a sua volta si fa desiderio e richiesta, di poter avere dei “*luoghi di ritrovo*” in cui potersi incontrare “*tutti insieme, tutto il mondo insieme*”, “*un centro ricreativo tra bianchi e stranieri*” in cui ci siano “*laboratori*” diversi, nei quali poter ascoltare “*musica di tante culture*”, “*leggere, cose così, che aiuterebbero tutti ad aprire la libertà sia a noi perché anche noi in qualche modo ci stiamo chiudendo tra di noi sia la mente agli italiani*”, ha permesso agli operatori di maturare la consapevolezza di quanto diventi prioritario costruire nella città “*luoghi*” (Augé, 1993) che, fondati su reali centri di interesse comune, possano diventare per tutti e per ciascuno delle concrete *palestre* per educarsi ad una *socialità interculturale*.
2. La dimensione del *non ancora*. Ad essere chiamata in gioco è la sensibilità e la capacità dell'adulto di *intuire* nelle “parole” dell'altro ciò che, in termini di attese e di opportunità, non ha ancora trovato concrete possibilità di espressione/realizzazione. Saper cogliere la dimensione del “non ancora” implica allora saper assumere uno *sguardo propriamente pedagogico, propositivo e creativo*, capace di costruire un ponte tra la realtà e ciò che, esprimendosi come desiderio e attesa, si proietta nell'orizzonte del futuro. È questo, per certi versi, un esercizio di “*fantasia reale*” (Buber, 1993) che impegna educatore/i ed educando/i in un reciproco gioco di corresponsabilità, teso a tradurre in realtà ciò che, spesso, ci si arrende ad immaginare come “cosa buona” per vivere bene con gli altri nella città ma così lontana dalla vita reale da apparire impossibile da realizzare.
3. La dimensione della *quotidianità*. L'aver potuto constatare come molte delle azioni messe in campo dal proprio ente siano volte a lavorare soprattutto “*sull'emergenza*” di affrontare ciò che è percepito come un “problema” contingente, ha consentito agli operatori di rilevare come l'appello implicitamente espresso dai “giovani interlocutori” sia piuttosto quello di cominciare a pensare anche ad azioni che, nell'andare oltre “l'emergenza”, siano capaci di entrare nella *sfera del quotidiano*. Di azioni cioè che aiutino a vivere l'intercultura nel “*qui ed ora*” delle relazioni che ogni giorno attraversano i contesti del proprio vivere e abitare *nella città e la città*. Diventare “*agenti di mediazione interculturale*” è allora un compito educativo che sollecita ad interrogarsi *se e come* ad adolescenti (italiani e non) sia offerta la possibilità di vivere le relazioni *con e tra* altri (che giornalmente si attualizzano in classe e nell'extra-scuola) come concrete occasioni per imparare a *pensare, ad agire, ad interagire* e ad *essere* in una prospettiva dialogica e interculturale.
4. Il *protagonismo* degli adolescenti. Il riconoscere come spesso ciò che viene proposto dai propri enti consista, per lo più, in attività strutturate che gli adolescenti (italiani e non) sono chiamati ad accogliere e progressivamente ad assumere come proprie, ha sollecitato gli operatori ad esplorare la pos-

sibilità di creare “luoghi” nei quali le azioni che in essi si svolgono trovino il pieno protagonismo e la reale partecipazione degli adolescenti che vivono nella città. In tali “luoghi”, la figura e il ruolo dell’adulto-educatore è chiamata a farsi presenza *autorevole e discreta*, capace di accompagnare, stimolare, sostenere il percorso relazionale e il lavoro che ciascuno con gli altri va realizzando *nel* gruppo e *come* gruppo. Compito dell’educatore diventa allora non tanto – o non primariamente – quello di proporre “attività da fare”, quanto piuttosto quello di *suscitare la proposta*, allestendo contesti relazionali nei quali gli adolescenti trovino l’opportunità di “venire fuori”. Nei quali cioè essi abbiano la possibilità di “dare voce” a ciò che li abita, imparando a esprimere e a chiamare per nome le proprie emozioni e le proprie esperienze di vita quotidiana ma anche a prendere contatto con quanto desiderano e riconoscono importante per vivere bene con gli altri nella città.

La piena soddisfazione, esplicitata e condivisa dagli operatori all’interno del gruppo F-R-A, di essere riusciti a realizzare un documento – la *Carta di Rete* – la cui elaborazione era loro sembrata all’inizio un compito tanto incerto quanto assai arduo, aveva sollecitato il gruppo (a giugno 2013) a non “accontentarsi” solo di “pensare come rete” ma anche di cominciare ad “agire come Rete”.

Sebbene non preventivamente prevista dal progetto di ricerca, è nata così, per iniziativa in particolare di alcuni componenti del gruppo, un’esperienza pilota: un piccolo *laboratorio interculturale*¹³, formato da una decina circa di adolescenti frequentanti le scuole secondarie superiori della città, eterogenei per nazionalità, per età e per provenienza scolastica, nel quale di predisposto non c’era nulla se non l’intenzione di rilanciare ai partecipanti alcuni degli aspetti-chiave espressi dai loro coetanei nei focus group, prospettando loro l’eventualità di far conoscere alla città il proprio punto di vista attraverso la modalità che avessero ritenuto più opportuna.

Piano piano il laboratorio, pensato e avviato quasi come una “sfida”, si è trasformato in un “luogo” che gli adolescenti hanno fatto proprio, abitandolo con il loro modo di essere, di guardare e di “sentire” se stessi, gli altri e la città, nonché con il loro “desiderare” e con la loro creatività.

Ha preso gradualmente forma cioè un *contesto educante* nel quale essi hanno trovato la possibilità di compiere, sia soggettivamente sia come gruppo, un percorso che li ha condotti a trasformare le loro riflessioni sulle loro personali esperienze di vita nella città nel testo per un cortometraggio¹⁴, nel

13 Hanno partecipato al laboratorio, oltre ad adolescenti di varia nazionalità (slovena, moldava, camerunese, congolese) anche tre italiane rispettivamente una di “adozione” e due “di nascita”, delle quali una certificata come B.E.S. Dal punto di vista logistico, il laboratorio si è svolto, da gennaio ad aprile 2014, in alcune aule messe a disposizione, in orario pomeridiano, dall’Istituto Professionale *Leonardo da Vinci* di Padova.

14 Si precisa che l’elaborazione della parte finale del testo del cortometraggio è stata l’occa-

quale sono riusciti a comunicare gli “ingredienti” che, secondo loro, sono necessari per consentire a sé stessi come ad ogni persona di compiere il passaggio da una “*mentalità chiusa*” ad una “*mentalità aperta*” e interculturale.

Significativo al riguardo è il nome che, ad un certo punto del laboratorio, il gruppo ha ritenuto opportuno darsi: *We can change*. “Nome” che, a sua volta, è diventato anche per volontà degli stessi “autori” il titolo del cortometraggio da loro realizzato: *We can change. Il risveglio delle coscienze*. Il cambiamento da una “*mentalità chiusa*” ad “*una mentalità aperta*” è possibile, noi stessi possiamo cambiare, ma è necessario che ci sia “un risveglio delle coscienze”, la scelta e la volontà cioè di cambiare assumendoci in prima persona, ciascuno, la piena responsabilità del cambiamento che si desidera per vivere bene insieme agli altri nella città.

5. Conclusioni

Educare ed educarsi ad essere cittadini della città – della *polis* – in prospettiva interculturale (Milan, 2012; Cestaro, 2012), è un impegno e un compito che chiede di saper “pensare politicamente e agire politicamente” (Bertolini, 2003), avendo la capacità di “pensare” a ciò che per sé e per gli altri costituisce il “bene comune” desiderabile, trovando insieme le vie attraverso le quali, agendo in comune, riuscire a realizzarlo e garantirlo.

Educare “pensando e agendo politicamente” chiede cioè di “volare alto” (Bertolini, 2003), sapendo guardare alla realtà del vivere quotidiano con la forza e la passione di chi, senza rinunciare ad agire nel presente, sa *alzare lo sguardo*, puntando alla co-costruzione con gli altri di stili di pensiero e di azione che aiutino tutti e ciascuno non semplicemente a “essere umani” ma a crescere in umanità, a “diventare umani” (Bertolini, 2003) abitando insieme la città-*polis*.

“Pensare e agire politicamente” in prospettiva pedagogico-interculturale, implica allora la capacità di *progettare* – termine che etimologicamente significa “saper lanciare in avanti” lo sguardo – in modo *creativo, etico* e il più possibile *partecipato*. Si tratta di una capacità progettuale cioè che, pur muovendosi lungo la dimensione del possibile “nel qui ed ora”, assume come propria la *prospettiva utopica*, costantemente protesa verso l’attualizzazione di quella relazionalità dell’essere umano che si esprime nella direzione dell’Io-Tu-Noi.

Trasformare le attuali “città-mondo” (Augè, 1993) di fatto plurali in *polis interculturali* è allora un compito eminentemente educativo che sollecita

sione per il gruppo di incontrare la collaborazione e la partecipazione di un altro gruppo di giovani di origine non italiana presenti nella città e di età un po’ più grande (il gruppo *ROCC, Rete Oltre i confini di cittadinanza*), con il quale gli adolescenti hanno potuto condividere il desiderio e l’impegno per un abitare costruttivo nella città tra differenti anche per cultura. Il video è consultabile all’indirizzo: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jb2idWSlFko>>.

quanti operano nella città a pensare e ad agire in rete assumendo la mediazione interculturale come strategia di pensiero e di azione.

Divenire agenti di mediazione interculturale “in rete” è tuttavia una sfida e un compito che sollecita altresì ad accogliere l'appassionante fatica della “lotta” (Milan, 1994; Freire, 2002). La “lotta” che, ciascuno per la propria parte, gli operatori del gruppo F-R-A e gli adolescenti del gruppo “We can change” hanno saputo compiere è stata per ciascuno l'occasione per fare esperienza di come, stando insieme in una relazione aperta all'Io-Tu-Noi, l'oggetto della propria speranza abbia potuto rivelarsi non solo qualcosa di “desiderabile” ma anche di concretamente raggiungibile.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Molina S. (2004) (a cura di). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. In M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (pp. 1-53). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Augè M. (1993). *Non Luoghi. Introduzione una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (2009).
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005). *Stranieri e Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Buber M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo (1997).
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani cambieranno il nostro paese?* Bologna: il Mulino.
- Caneva E. (2011). *Mix Generation. Gli adolescenti di origine stranieri tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cestaro M. (2012). Il gioco della mediazione interculturale per una città interculturale. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 73-94). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cestaro M. (2013). *Educare “stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cestaro M. (2014). Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale. *Studium Educationis*, 2, pp. 107-110.
- Colombo E., Leonini L. Rebughini P. (2009). Nuovi italiani. Forme di identificazione tra i figli di immigrati inseriti nella scuola superiore. In M. Bertani, P. di Nicola (a cura di), *Sfide trans-nazionali e seconde generazioni* (pp. 59-78). Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E. H. (1963). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Fabbrini A., Melucci A. (2011). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli (1992).
- Favaro G. (2004). Dialogo a più voci. In G. Favaro, E. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale* (pp. 13-48). Roma: Carocci.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gobbo F. (2008). Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale. In F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura* (pp.147-172). Roma: Carocci.

- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Leonini L. (2005). Introduzione. In R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri e Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* (pp. 3-13). Roma: Donzelli.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova (2005).
- Milan G. (2012). L'E-ducere della polis...a partire dalle fondamenta. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp.15-37). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan G., Cestaro M. (2016). *Intercultura e seconde generazioni: per una "cultura della mediazione interculturale" nella città*. Lecce: Pensa MultiMedia (in fase di pubblicazione).
- Moro R. M. (2011). *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. Milano: Franco Angeli.
- Regoliosi L. (2010). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Carocci.
- Ricucci R. (2010). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: il Mulino.
- Rumbaut R. G. (2004). Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1160-1205.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. M. (2001). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

SE