

Passaggi di vita. Una lettura pedagogica delle migrazioni nella società contemporanea

Moment of life. A pedagogical interpretation of migrations in contemporary society

di Anna Granata

Abstract

Migration is one of the originary human experiences. In Italy, social sciences investigated the specific phenomenon of international migrations since the 1960s, highlighting socio-economic effects of this phenomenon. This paper analyses in particular pedagogical approach about migrations experience, focusing on person as an active subject, culture as a dynamic construct and migration as a transitory experience. The author analyses the reflections of intercultural pedagogy about migrations but also some pages of Classics about coexistence of different people in other historical contexts. Finally, the article wants to propose some interpretative categories able to orient educational praxis in the multicultural society.

Keywords

international migrations, intercultural education, interdisciplinary dialogue, contemporary pedagogy, research in education

Migrare è una delle esperienze umane originarie. Nel contesto italiano, le scienze sociali hanno indagato il fenomeno specifico delle migrazioni internazionali fin dagli anni Sessanta, mettendo in luce in particolare i risvolti socio-economici del fenomeno. Questo articolo analizza lo specifico dell'approccio pedagogico alle migrazioni, focalizzato sulla persona come soggetto attivo, la cultura come costruito dinamico e la migrazione come passaggio nella biografia della persona. L'autrice attinge alle riflessioni della pedagogia interculturale ma anche a pagine di Classici della pedagogia del Novecento che hanno illuminato il tema della convivenza tra diversi in periodi storici diversi dal nostro. Infine, vengono proposte alcune categorie interpretative utili a orientare le prassi educative nella società multiculturale.

Parole chiave

migrazioni internazionali, pedagogia interculturale, dialogo interdisciplinare, pedagogia contemporanea, ricerca pedagogica

Passaggi di vita. Una lettura pedagogica delle migrazioni nella società contemporanea

Introduzione. Migrazioni antiche e nuove

Cambiare luogo di vita in cerca di nuove prospettive è un'esperienza originaria dell'umano. Il concetto di migrazione, mutuato dal mondo animale, è tuttavia piuttosto recente nella storia dell'umanità. *Zar*, il forestiero nella Bibbia, *xenos*, lo straniero nell'antica Grecia, *hostis*, l'ospite nell'impero romano, sono alcune delle parole di più ampio respiro che hanno descritto questa figura nei tempi passati. La figura del migrante, oggi più spesso definito come immigrato, è figlia del Novecento: l'altro che viene a turbare la mia casa, di status sociale inferiore a quello degli autoctoni; decidere di ospitarlo, tollerarlo, fino anche ad amarlo, è il "criterio dell'umano", afferma nel cuore del secolo breve Emmanuel Lévinas (1988, p. 114).

Lungo il Novecento la riflessione sulle migrazioni ha coinvolto in maniera decisiva le scienze umane e sociali. L'esperienza della mobilità nell'attuale mondo globalizzato è cresciuta in maniera esponenziale, configurando le migrazioni come un fenomeno-chiave della società contemporanea, da leggere con attenzione e senza scorciatoie del pensiero. Discipline quali la sociologia delle migrazioni, la demografia, l'antropologia culturale e la psicologia sociale hanno cominciato a descrivere il fenomeno fin dagli anni Sessanta, mettendone in luce, ciascuna con la propria lente d'osservazione e attraverso la propria terminologia, dinamiche, sfide e tendenze.

La pedagogia ha cominciato a dedicarsi al tema solo successivamente e a partire da una visuale particolare, quella dei minori in movimento. C'è un dato storico e demografico, infatti, che segna l'apertura della nostra disciplina al tema delle migrazioni: l'arrivo, fin dai primi anni Novanta, di alunni con esperienza migratoria nelle scuole d'Italia. Attraverso l'esperienza di accoglienza e integrazione di questi "nuovi" alunni, portatori di bagagli linguistici, culturali e religiosi diversi da quelli della maggioranza, la disciplina pedagogica ha cominciato a interrogarsi sulle sfide educative e didattiche dell'esperienza migratoria¹.

1 Secondo la normativa italiana, i minori stranieri possono essere inseriti in classe in qualsiasi momento dell'anno scolastico, indipendentemente dalla nazionalità e dallo status giuridico dei genitori (C.M., 1 marzo 2006, n. 24). I primi studi pedagogici in Italia sull'accoglienza degli alunni stranieri a scuola risalgono alla fine degli anni Novanta. Si citano, tra gli altri: Damiano, 1998 e Demetrio, Favaro, 1997.

La centratura sul soggetto in crescita e il carattere teorico-pratico della disciplina hanno connotato in maniera diversa e per molti versi innovativa la lettura pedagogica del fenomeno delle migrazioni, operando un vero e proprio “rovesciamento di prospettiva” (Nanni, 1998, p. 114). È da questa presa d’atto che prende le mosse questo contributo, attingendo non soltanto al patrimonio della pedagogia interculturale ma anche alle riflessioni di alcuni Classici della pedagogia del Novecento, che particolare attenzione hanno dedicato al tema dell’eterogeneità e della convivenza entro un comune contesto di vita, sebbene in un contesto storico diverso da quello attuale (Granata, 2018).

1. Le scienze sociali e il fenomeno delle migrazioni

Un tema complesso e multidimensionale come quello delle migrazioni internazionali necessita per essere interpretato di più ottiche disciplinari, per certi versi complementari. Come afferma infatti Edgar Morin:

Vi è un’inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra, da una parte, i nostri saperi disgiunti, frazionati, compartimentati e, dall’altra, realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, planetari (Morin, 2001, p. 35).

Per dialogare, tuttavia, è necessario avere un punto di vista chiaro e ben argomentato sulla realtà. In questo senso, è lampante la necessità di una autonomia della disciplina pedagogica nel leggere il fenomeno delle migrazioni e altri temi ad esso connessi. Piero Bertolini (2005) ha messo bene in luce come la pedagogia, per dialogare sui temi dell’educazione con discipline quali la psicologia, la sociologia, l’antropologia culturale e la medicina, debba chiarire ulteriormente il proprio statuto epistemologico e diventare sempre più interlocutore autorevole nel confronto con le altre scienze sociali.

In questa sede ci pare opportuno sottolineare la diversità di sguardo che discipline come la sociologia delle migrazioni e l’antropologia culturale hanno posto sul fenomeno, non per sottolinearne l’irriducibilità assoluta rispetto alla riflessione pedagogica, ma per contribuire a promuovere un dialogo tra questi diversi campi del sapere.

La sociologia delle migrazioni, nata proprio per indagare il fenomeno delle migrazioni internazionali, ha cercato fin dai suoi esordi di elaborare categorie per interpretare il fenomeno delle prime generazioni di migranti, che in Italia hanno costituito una presenza significativa e consistente dagli anni Settanta in poi. “Migranti per lavoro”, “migranti stagionali”, “migranti qualificati”, “migranti di ritorno” sono alcune delle categorie utilizzate per descrivere la complessità del fenomeno a livello sociale, a partire dai motivi per i quali i migranti abbandonano il proprio Paese (i cosiddetti *push factors*) e dai motivi per i quali scelgono l’Italia come paese di destinazione (i cosiddetti *pull factors*) (Ambrosini, 2005).

Più di recente, dai primi anni Duemila, questa disciplina ha dedicato attenzione alla condizione delle seconde generazioni, termine che indica i mi-

nori nati o cresciuti nel nostro Paese all'interno di famiglie migranti. "I cosmopoliti", "gli isolati", "i nostalgici", "i mimetici", sono alcune delle tipologie identitarie fornite per delinearne i percorsi di integrazione di questi soggetti (Leonini, 2005). Queste categorie interpretative sono semplici e immediate ma entrano in qualche modo in conflitto con la concezione pedagogica secondo cui i percorsi di vita sono dinamici, sfaccettati, contraddittori e legati ai percorsi di crescita ed educativi di questi soggetti. I modelli idealtipici, così utilizzati, rischiano di trasformarsi in vere e proprie profezie che si auto-avverano, soprattutto quando si abbia a che fare con soggetti che appartengono a categorie fragili e discriminate nella società.

Un sano dialogo con la sociologia delle migrazioni dovrebbe quindi basarsi non tanto sull'accettazione acritica di queste categorie, come purtroppo spesso accade anche nel campo della ricerca pedagogica interculturale, ma sulla delicata conciliazione tra l'ottica macro-sociale e i percorsi di vita individuali e interpersonali.

Altro ambito fecondo di confronto è quello sollecitato dall'antropologia culturale, disciplina da sempre attenta al pluralismo delle esperienze umane e comunitarie, definito già a inizio Novecento da Franz Boas, con l'espressione "culture al plurale" (cit. in Aime, 2013). Questa nozione-cardine del relativismo culturale introduce l'idea secondo cui ogni espressione culturale debba essere spiegata all'interno del quadro simbolico della società che la produce. Le culture sono, secondo questa concezione, risposte originali che ogni società o comunità formula a bisogni universali come nutrirsi, dormire, ripararsi, riprodursi, educare i figli, etc. Al ricercatore non è dato di esprimere un giudizio su queste diverse modalità di vita, ma piuttosto interpretarne i significati all'interno di una articolata e complessa cornice di senso.

La riflessione pedagogica ha tratto da questa letteratura una lezione di vitale importanza, ovvero un atteggiamento di profondo rispetto verso gli altrui stili di vita, oltre una visione etnocentrica ed universalista. Tuttavia, una forte propensione a fare propri gli assunti dell'antropologia culturale da parte della pedagogia interculturale in particolare, ha favorito talvolta il rischio dell'esotismo, altrimenti chiamato "pedagogia *cous cous*"², ovvero l'atteggiamento di fascinazione verso culture diverse, che porta ad estremizzare determinati suoi aspetti, senza considerare le implicazioni soggettive, propriamente umane, dei comportamenti delle persone, nonché il carattere dinamico e mutevole dell'appartenenza culturale.

Da questi due esempi è possibile evincere come gli sguardi disciplinari sul tema delle migrazioni e del pluralismo culturale siano profondamente diversi ed entrino in parte in collisione con la prospettiva pedagogica. Ognuno di essi, potremmo dire, restituisce una dimensione del fenomeno migratorio

2 Questa deriva della pedagogia interculturale viene descritta con espressioni diverse in altri contesti nazionali: Pedagogia "spaghetti and polka" in Australia, o "Educazione delle 3 S - Sars, Samosas, Steel band" in Gran Bretagna. Cfr. Tarozzi, 2015.

da leggere in sinergia con gli altri. Dialogare, senza perdere il proprio specifico punto di vista sul tema, è l'unica strada possibile nell'interpretazione di un fenomeno che interroga diverse dimensioni del cosiddetto "mondo della vita" (Bertolini, 2005, p. 327).

2. Rovesciare la prospettiva: l'ottica pedagogica

La prospettiva pedagogica ha la sua specificità, centrata in particolare sul soggetto in crescita e sulla formazione individuale e comunitaria. Nel porre attenzione al fenomeno delle migrazioni internazionali, questa prospettiva non va assolutamente persa o contaminata con altri punti di vista, bensì rafforzata e specificata, proprio in vista di un dialogo interdisciplinare.

Autori come Carlo Nanni hanno da tempo messo in luce come a proposito del tema dell'integrazione culturale dei migranti avviene, a livello pedagogico:

quasi un *rovesciamento di prospettiva* rispetto alla mentalità comune, nel senso che al centro non sono la cultura o le culture o anche le diverse ideologie o appartenenze socio-culturali, ma *le persone* con la loro cultura, ideologia, appartenenza da far crescere, sviluppare, *formare* (Nanni, 1998, p. 114).

Il soggetto rimane, nella prospettiva pedagogica, il grande protagonista dell'esperienza culturale, della quale non è soltanto mero ricettore. Le esperienze di formazione attraversano tutta la vita di una persona, contribuendo ad accrescere, modificare, integrare anche la sua esperienza culturale. In particolare possiamo individuare tre cardini del discorso pedagogico, relativamente al tema delle migrazioni:

Persona come soggetto attivo. La persona è "qualcosa di incommensurabile" affermava John Dewey (cit. in Borghi, 1992, p. 163), avendo come cornice culturale di riferimento la società multiculturale statunitense dei primi del Novecento. Non è possibile inquadrare l'esperienza della persona entro categorie rigide e stagliate, che mai potranno esaurire la complessità e la dinamicità dei percorsi dell'umano. Il migrante, potremmo affermare quindi in ottica pedagogica, è anzitutto una persona, con un determinato percorso di vita, determinate caratteristiche personali e caratteriali, un'età, un'appartenenza di genere, un'origine e delle aspettative sul futuro. "Un sé con storia e possibilità" (Bruner, 1996, p. 149) è la nota definizione che Jerome Bruner ha dato dell'identità umana, il cui percorso passato, le origini, le esperienze, costituiscono solo una parte del percorso di vita da non intendersi come un destino già segnato.

A questo proposito Carmel Camilleri, tra i padri fondatori della pedagogia interculturale in Francia, propone di abbandonare la nozione stessa di identità o di identità culturale, per utilizzare quella di "strategie identitarie" (Camilleri, 1985, p. 21), introducendo un elemento di dinamicità nella lettura dei percorsi

di formazione dell'identità della persona. Il soggetto è attivo nella costruzione della sua identità, essa non viene subita passivamente ma diviene in qualche modo una scelta, rinegoziata nel tempo, attraverso gli scambi con altre persone e contesti.

L'utilizzo del termine strategie permette di evitare una categorizzazione – impossibile in pedagogia – delle persone (nella forma di dicotomie quali autoctono/straniero, stanziale/migrante, simile/diverso), focalizzando invece l'attenzione sui loro percorsi di vita e di crescita. Le strategie rimandano peraltro anche all'idea di una possibile formazione, che faciliti l'elaborazione di percorsi positivi di crescita per la persona. E come accade in ogni tipo di formazione, così anche per la formazione culturale:

Ci si muoverà tra assimilazione personalizzata del patrimonio sociale di cultura (a cui è finalizzata l'opera di trasmissione scolastica ed extrascolastica) e lo sviluppo delle capacità personali di fare cultura, tra partecipazione (e condivisione) socio-culturale e creatività (ed originalità) soggettiva, in cui si esprime la differenza socio-culturale personale, sia come individui sia come comunità particolari (Nanni, 1998, p. 110).

Un'idea rigida e statica di identità è estranea a una disciplina che ha fatto dei concetti di crescita e formazione, lungo tutta la vita, uno dei suoi capisaldi indiscussi.

Cultura, concetto dinamico e in divenire. L'identità della persona, di cui la cultura è componente fondamentale, è mutabile, “non è una categoria stabile, ma è soprattutto una dinamica, una costruzione permanente, che è fonte di adattamenti, di contraddizioni, di conflitti, di manipolazioni e disfunzioni”, afferma Martine Abdallah-Pretceille (1999, p. 84). Non è possibile definire l'altro a partire da una categoria prestabilita, occorre piuttosto riconoscere movimenti e dinamiche della sua esperienza identitaria. Essa è meglio definibile come un progetto, che varia nel tempo, con movimenti di identificazione e alterazione rispetto al modello originario appreso presso la propria famiglia e comunità. L'uomo di cultura, secondo un'accezione più forte e attiva del semplice soggetto culturale, è colui:

che non si accontenta di ciò che ha ricevuto dai suoi genitori e dal suo ambiente, e da ciò che la sua condizione sociale o il suo stato fanno di lui, ma che, per i suoi propri sforzi, tenta deliberatamente di emanciparsi, di formare la sua sensibilità e il suo spirito (Camilleri, 1985, p. 25).

La cultura, si afferma propriamente in pedagogia, è “dinamica e permeabile, non statica ma tendente a mutare nel tempo” (Santerini, 2017, p. 90), si afferma anche nel contesto di riflessione della pedagogia interculturale in Italia. Essa non assomiglia, come spesso è stata rappresentata in passato, ad un *iceberg*, con degli aspetti visibili (gli artefatti) e degli aspetti nascosti (i significati

e le credenze), ma piuttosto a un fluido non-newtoniano, che cambia forma in base alle pressioni degli elementi circostanti in una dinamica mai completamente consolidata (Edelmann, Ogay, 2016, p. 397). Fuor di metafora, l'incontro con persone di culture diverse, un viaggio dall'altra parte del mondo, l'esperienza stessa della migrazione possono dare vita a profondi cambiamenti nel modo in cui una persona presenta la sua identità culturale agli altri, ora sotto forma "gassosa", poco percepibile e quasi nascosta, ora sotto forma "fluida" o "solida", qualora si rafforzino pratiche e comportamenti per dare maggiore rilievo alla propria diversità culturale.

L'incontro con l'altro modifica la propria appartenenza culturale, ancor più quando questo processo avviene nel tempo della crescita, di per sé aperto a nuove interpretazioni e definizioni di sé.

Un ruolo fondamentale nella formazione della cultura di una persona è svolto ad esempio dall'ambiente scolastico, istituzione cardine nelle società europee per la trasmissione culturale da una generazione all'altra. Da questo punto di vista, la nozione stessa di "alunno straniero" si configura come un ossimoro, nella misura in cui l'alunno attraverso la socializzazione scolastica viene introdotto a una cultura e a una cittadinanza che ancor prima che giuridica è culturale e simbolica. In qualche modo egli cessa di essere un migrante, perché da subito candidato a formarsi come cittadino del nuovo contesto di vita, pur mantenendo un legame con aspetti culturali del proprio luogo di provenienza (Granata, 2011).

Migrazione, un passaggio nella vita. Il fenomeno delle migrazioni viene dunque letto, da parte della pedagogia, con una lente molto particolare, quella che pone al centro la persona, con la sua cultura in formazione continua. Come afferma con parole semplici ma di rara efficacia Martine Abdallah-Preteille, l'immigrazione "non è una caratteristica definitiva ma un passaggio nella vita" (Abdallah-Preteille, 1999, p. 88). Non possiamo definire per sempre migrante, colui che arriva da un altro Paese: non solo perché non è sempre stato un migrante, ma lo è divenuto a un certo punto del proprio percorso di vita. La migrazione, sia dal punto di vista concreto rappresentato dal viaggio e dal primo inserimento nella nuova società, sia dal punto di vista simbolico e identitario, è un'esperienza di passaggio, che dovrebbe aprire a una realtà di integrazione e piena cittadinanza per il singolo nel nuovo contesto di vita.

Se la normativa giuridica non facilita, nel contesto del nostro Paese, questo percorso di cittadinanza, a livello culturale è tuttavia possibile favorire un processo di riconoscimento del singolo o del nucleo familiare, che porta a considerare stabile la sua presenza nel nuovo contesto. Tale condizione di limbo appare antieducativa per il soggetto stesso, nella misura in cui è presente in un dato luogo ma non ancora riconosciuto come parte di quel dato luogo. Una posizione scomoda che se prolungata nel tempo rischia di mutarsi in caratteristica stabile e negativa della persona, estranea al proprio quotidiano contesto di vita.

Questa riflessione appare ancor più vera quando si parli di soggetti in crescita, quali minori giunti in Italia al seguito dei genitori, le cosiddette seconde

generazioni, o minori stranieri non accompagnati, che arrivano nel nostro Paese senza la tutela di una persona adulta (Granata, 2011; Traverso, 2018). Questi bambini e ragazzi, migranti spesso non per propria scelta, nonostante il vincolo di una condizione giuridica diversa da quella dei propri coetanei italiani, maturano spesso un forte senso di appartenenza al nuovo contesto di vita nel quale si trovano a costruire il proprio futuro. Considerare la migrazione che hanno vissuto come un passaggio nella vita e non come un destino già segnato è la premessa fondamentale per accompagnare i loro percorsi di integrazione e cittadinanza.

3. Verso nuove categorie interpretative

Il discorso sulle migrazioni, a livello mediatico, politico e sociale, ma anche a livello di riflessione scientifica nell'ambito delle scienze sociali, propone da tempo alcune categorie interpretative da più parte segnalate come insoddisfacenti. L'incontro con l'altro nella società plurale è da tempo dominato da costrutti quali "rifiuto", "emergenza", "integrazione", che rimandano ad altrettante modalità di gestione politica, sociale ed anche educativa della presenza dell'altro, sia esso il migrante o il figlio di migranti nato o cresciuto in Italia. La stessa espressione "accoglienza" rischia di essere confusa con l'idea di mera assistenza di persone che piuttosto che essere aiutate richiedono di essere valorizzate come soggetti attivi all'interno della società³.

Ripensare un linguaggio sulle migrazioni e elaborare nuove categorie interpretative è oggi un compito di primaria importanza per le scienze umane e sociali, al quale può prendere parte attiva la pedagogia. In questa sede, date le premesse della riflessione finora condotta, vogliamo proporre tre possibili piste di riflessione, descrivibili attraverso tre verbi che richiamano più direttamente anche la pratica educativa: ospitarsi, diventare, formarsi.

Ospitarsi. Partiamo da un'espressione antica, citata all'inizio di questo saggio. Ben prima che esistesse il termine immigrato, esisteva l'idea di ospite, considerato dagli antichi Greci come "sacro e favorito dagli Dei". I romani definivano "hostis" lo straniero, colui che veniva da lontano, che secondo la normativa del tempo bisognava includere in una dimora comune, dove fosse superata qualsiasi disuguaglianza. Come sostiene Giuseppe Milan:

3 Questa tematica risulta cruciale in particolare in riferimento al sistema dell'accoglienza in Italia, organizzato attorno ad alcune strutture di accoglienza di richiedenti asilo (centri SPRAR, Sistema per la Protezione dei Richiedenti Asilo), o di immigrati appena giunti nel nostro Paese (CAS, Centri di Accoglienza Straordinaria), o di comunità di accoglienza per minori stranieri non accompagnati. Queste strutture che avrebbero come scopo una prima accoglienza delle persone giunte in Italia, si configurano talvolta come luoghi in cui i migranti stazionano per tempi prolungati, non di rado senza un progetto di inserimento sociale e lavorativo. Cfr. M. Santerini, 2017, pp. 19-20.

La legge dell'ospitalità ci impone un cambiamento radicale di paradigma, che ci porta a considerare le relazioni interculturali come movimenti reciproci e bidirezionali. Solo in questo modo, è possibile costruire una "dimora" dove cittadini presenti qui da generazioni, cittadini di recente acquisizione, così come "ultimi arrivati", possano sentirsi pienamente riconosciuti (Milan in Granata, 2012, p. 141)

Il termine ospite anche oggi nel linguaggio comune presenta, infatti, un'ambiguità insolita, in quanto definisce sia chi ospita sia chi è ospitato, coinvolti in un gioco dinamico solo apparentemente contraddittorio: ospite e ospitante devono essere figure alternate, nella misura in cui chi è stato accolto da fuori potrà in breve tempo divenire capace di accogliere i nuovi arrivati. Una dinamica tipica della relazione dialogica, che Martin Buber definisce come "reciproca esperienza dell'altra parte" (Buber, 2009, p. 85), quando l'Io diventa il Tu ed entrambi prendono parte alla relazione, ponendosi alla pari l'uno nei confronti dell'altro.

Proprio quest'ultima immagine ci può aiutare a compiere un salto dal mondo antico al tempo presente, dove l'arte di ospitarsi a vicenda può fornire sollecitazioni utili, dal punto di vista educativo, a favorire l'incontro tra diversi in una società plurale. L'ultimo arrivato non necessita di semplice accoglienza ed assistenza, ma di ospitalità, qualcosa che in tempi ragionevoli potrà essere ricambiato e dare vita a una comunità basata sul dialogo e la reciprocità, in cui viene riconosciuta la dignità di ogni persona.

Diventare. Uno dei concetti-chiave della riflessione politologica sulle diversità culturali è il riconoscimento (Taylor, 1993). Riconoscere l'altro in questo portatore di una propria cultura o religione, diversa da quella maggioritaria. Se questa riflessione ha avuto un ruolo fondamentale nel valorizzare i gruppi di minoranza e alcuni gruppi di migranti, in ottica pedagogica essa appare statica e a tratti categorizzante: riconoscere l'altro per ciò che è, piuttosto che per ciò che vuole diventare. Quest'ultima espressione ci sembra possa svolgere un ruolo fondamentale nell'interpretare i percorsi di vita di autoctoni e migranti. Come spiega Martin Buber (2009) riferendosi all'attività educativa, l'educatore è tenuto ad accettare i ragazzi a sé affidati, senza averli scelti, ed accoglierli come sono, "eppure non come sono adesso, in questo momento, no, come sono veramente, come potrebbero diventare" (Buber, 2009, p. 97). È in quel verbo diventare che è contenuto il messaggio stesso dell'educazione, applicabile anche alla riflessione sull'incontro tra migranti ed autoctoni. Entrambi, in quanto essere umani, sono costantemente in divenire e il loro vivere insieme può contribuire a trasformarli reciprocamente. Le possibilità, in pedagogia, afferma lo stesso John Dewey, "sono più importanti di quanto già esiste e la conoscenza dell'esistente conta solo per le sue relazioni con il piano delle possibilità" (Dewey, 2012, p. 56). Riconoscersi non è sufficiente a costruire un percorso comune. Diventare comunità, mettendo in comune storie e stili di vita diversi, all'interno di una cornice di regole condivise, è la vera sfida pedagogica di fronte ai processi migratori.

Formarsi. Ci pare questa la terza parola, prettamente pedagogica, che può offrire un contributo decisivo all'incontro col diverso, nella società plurale. Formarsi implica un impegno, da parte di tutti i soggetti coinvolti, per andare verso l'altro e farlo in maniera preparata. A un primo livello, formarsi può voler dire per una persona da poco tempo giunta nel nostro Paese, accettare di apprendere una nuova lingua e conoscere le regole del vivere civile nella nuova società. Un processo talvolta lento e mai scontato, più accessibile per chi arriva nell'età dello sviluppo, ma realizzabile per tutta la vita in un'ottica di formazione continua.

D'altra parte formarsi interpella anche, in primis, i professionisti dell'educazione, che oggi si trovano nei contesti scolastici ed extrascolastici a confrontarsi con l'esperienza della migrazione di soggetti a loro affidati. In ottica pedagogica, non è sufficiente mettere in atto le proprie capacità di accoglienza o un vago senso di solidarietà, ma è necessario sviluppare vere e proprie competenze pedagogiche che permettano un incontro efficace e profondo con l'altro. Un filone promettente anche in Italia è quello delle competenze interculturali (Baiutti, 2017; Reggio, Santerini 2014), che più specificamente dovrebbero aiutare l'operatore a relazionarsi con l'altro, non perché divenuto esperto della sua cultura in un'ottica pericolosamente culturalista, ma perché consapevole delle dinamiche che entrano in gioco tra sé e l'altro quando si è portatori di storie e culture diverse. Cruciale è in questo processo la dimensione del "saper essere" che nelle relazioni interculturali viene chiamata in causa: essere pienamente se stessi ed essere in grado allo stesso tempo di mettersi in discussione, per permettere all'altro di compiere lo stesso percorso e trovare un terreno comune di incontro.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Pretceille M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France (edizione originale pubblicata 1999).
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Aime M. (2013). *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baiutti M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: Ets.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Borghi L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (edizione originale pubblicata 1996).
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando (edizione originale pubblicata 1925).
- Camilleri C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Unesco.
- Damiano E. (a cura di) (1998). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D., Favaro G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2012). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni (edizione originale pub-

- blicata 1916).
- Edelmann D., Ogay T. (2017). Taking culture seriously. Implication for Intercultural Education and Training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 2016, pp. 388-400.
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Leonini L. (a cura di) (2005). *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Lévinas E. (1988). *A l'heure des nations*. Paris: Minuit.
- Milan G. (2012). Ospitarsi. In A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro* (pp. 137-150). Roma: Città Nuova.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (edizione originale pubblicata 2000).
- Nanni C. (1998). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: Las.
- Reggio P., Santerini M. (2015). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor C. (1993). *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi (edizione originale pubblicata 1992).
- Traverso A. (a cura di) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.

SE